

Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*

Kamil İŞERİ¹ & Emre ÜNAL²

Özet: Bu çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim gören Türkçe öğretmen adayları oluşturmaktadır. Veriler, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen Yazma Kaygı Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğiyle yapılandırılmıştır. Analizlerde betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda öğretmen adaylarının kaygı düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine, sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark saptanmamıştır. Öğretmen adaylarının yazma kaygıları, yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yazma sıklığı arttıkça yazma kaygıları düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır.

Anahtar Sözcükler: yazma, kaygı, yazma kaygısı

Abstract: Analysing the Turkish Teacher Candidates' Writing Anxiety Situations in Terms of Several Variables. In this study, it was aimed to investigate that the Turkish Education teachers candidates' writing anxieties in terms of several variables. The participants of the study consisted of Turkish teacher candidates from Turkish School of Education at Niğde University Faculty of Education. The data was collected through Karakaya and Ülper (2011) Writing Anxiety Scale. This study configured with the scanning technique which is a quantitative research method. Descriptive and comparative statistical techniques were used for the analyses. In the result of the study, teacher candidates' anxiety levels were found low. No significant differences were found in terms of teacher candidates' their gender, education level, house condition, monthly income, house condition before coming to university, number of books they read in one term. Significant difference was found in terms of teacher candidates' writing situation. When writing frequency increases, writing anxiety decreases, in other words when writing frequency decreases, writing anxiety increases.

Key Words: Writing, Anxiety, Writing anxiety

Giriş

Türkçe öğretimi dört temel dil becerisi üzerinde yoğunlaşmakta ve bireylerin dört temel dil becerilerinin geliştirilmesi temel amaç olarak belirtilmektedir. Bunu yaparken de temel dil becerilerinin hiçbirini eksik bırakmadan, bütünlük ilkesi çerçevesinde ele almak gerektiği alanla ilgili çalışmalarda sıklıkla dile getirilmektedir (Demirel ve Şahinel, 2006; Güneş, 2007; Özbay, 2006; Sever, Kaya ve Aslan, 2006). Yenilenen Türkçe Öğretim Programında dört temel beceri dışında görsel okuma da bir beceri alanı olarak belirtilmiştir. Görsel okuma, görsel metinleri (resimler, karikatür, grafik, tablolar vb.) ve diğer görselleri (doğa, sosyal olaylar, video kayıtları, TV vb.) okuma olarak ele alınmaktadır (Güneş, 2007:8-9). Türkçe öğretiminde sözel becerilerin geliştirilmesinin yanında görsel becerilerin de geliştirilmesine önem verilmiştir. Yazma becerisinin geliştirilmesinin zorluğu dile getirilerek her beceride olduğu gibi yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik örneklerine de yer verilmiştir (MEB, 2006). Çünkü yazma becerisi, bireyin zihninde yapılandığı bilgileri inceleme, gözden geçirme, sorgulama, ilişkilendirme, kontrol etme gibi işlemlerle yeniden düzenlemelerine imkan sağlamaktadır. Bireyin zihninde yapılandırıldığı öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine de yardım etmektedir. Aynı zamanda yazma becerisi öğrencilere düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya izin verdiğinden öğrencilerin zihinsel gelişimleri açısından önem taşımaktadır (Güneş, 2007:159-161).

Öğretmenlik mesleğini yapacak olan bireylerin dört temel dil becerilerinin olabildiğince gelişmesi beklenmektedir. Öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, görüşlerini, bilgilerini her kademe ve düzeyde

* Bu çalışma 4. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayında sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Kamil İŞERİ, Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Niğde, kamiliseri@gmail.com

² Emre ÜNAL, Yrd. Doç. Dr. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, Niğde, dr.emreunal@gmail.com

öğrencilerine yazılı ve sözlü olarak aktarabilmeleri ancak anlama ve anlatma becerilerinin gelişmişlik düzeyine göre gerçekleşebilecektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının hizmet öncesindeki eğitimleri sırasında temel dil becerilerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân sağlayacak uygulamaların yapılması ve yaptırılması gerekmektedir. Bu durum öğretmen adaylarının üretici ve alıcı dil becerilerinin gelişmesini engelleyecek etmenlerin saptanmasını ve çözüm yollarının bulunmasını zorunlu kılmaktadır.

Dört temel dil becerilerinden biri olan yazma eylemi düşüncenin ürünüdür. Düşünmek de belli bir birikimin sonucunda ortaya çıkan ürünler toplamıdır. Yazma eyleminde konuşmada olduğu gibi tekrar etme imkânı bulunmamaktadır. Bir yazı tamamlandıktan ve kullanımına sunulduktan sonra geri dönüp düzeltme imkânı da yoktur (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz 2008:203). Bu nedenle yazma eyleminde içerik kadar önemli olan retorik düzenlemeler (buluş, düzen, seçim, bellekte tutma ve sunuş) de önem kazanmaktadır. Başka deyişle yazma eyleminde insan yaşamının her alanında olduğu gibi disiplin, plan ve düzenin önemli bir yeri vardır.

Verici dilsel bir etkinlik (Keçik ve Uzun, 2004:63) olarak değerlendirilen yazılı anlatım, 2006 Türkçe Öğretim Programı'nda da belirtildiği gibi öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin kendilerine sunduğu imkanlardan yararlanarak yazma kurallarına uygun anlatmaları, yazmayı kendilerini ifade etme alışkanlığına dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu yeteneklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Yıldız vd. 2008:204). Yazma konusunda bireylerin kendilerini etkileyen birçok etken bulunmaktadır. Yıldız vd. (2008:206), bu etkenleri "okunan ürünler, çevre, yetenek ve zekâ, hayal gücü ve mantık kurgusu olduğunu dile getirmektedirler. Bu durum, yazma eyleminde bir sürecin olduğu ve bu süreç sırasında birey birden çok etkenle karşı karşıya kalmakta, bu etkenleri bir arada düşünerek ve birbirleriyle olan ilişkileri göz önünde bulundurarak hareket etmek durumunda kalmaktadır.

Diğer dil becerilerinde olduğu gibi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde duygu durumlarının (heyecan, kaygı, sevinç...) başarıyı olumlu ya da olumsuz etkilediği bilinmektedir. Bu duygu durumlarından biri de kaygıdır. Kaygı, kişiliği geliştiren ve etkileyen güç, korku ile karışık bir tepki (Gençtan, 1980; Akt. Sargın, 2001:76), normal dışı ve nedensiz ortaya çıkan aşırı korku hali, korku verici durumun ortaya çıkma haline tepki (Seven, 2008:106) olarak tanımlanmaktadır. Kaygı, insanların ilişkide ya da etkileşimde olduğu durumlardan oluşan duygusal ifadedir ve kişiliğin gelişimini engelleyecek düzeyde olduğu zaman zararlı olmaktadır. Seven (2008:106)'de "Yerkes-Dobson Eğrisi'ne göre düşük kaygının düşük performans düzeyine, artan endişenin performans artışına, yüksek kaygının ise performans bozukluğuna işaret ettiği" belirtilmektedir.

Kaygı genelde iki türde kendini göstermektedir: Geçici ve sürekli (Başaran, 1982; Akt, Sargın, 2001:77). Geçici kaygı karşılanamayan bir isteğin, ihtiyacın ortaya çıkmasıyla oluşur ve gereksinim giderildiğinde kendiliğinden ortadan kaybolur. Sürekli kaygı ise güvenliği tehdit edecek boyutta bir gereksinimin, bir durumun ortaya çıkmasıyla ve uzun süre sorunun giderilememesinden kaynaklanmaktadır. Bunun yanında Önem (2010)'de, kaygı türlerinin birbirini tetiklediği, etkilediği aralarında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Cüceloğlu (1996:290-291), O'Neil, Spelberger ve Hansen (1969)'den alıntıyla kaygı ve öğrenme arasındaki ilişkinin güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzediğini; öğrenilen malzeme basit ve kolaysa yüksek kaygının çabuk öğrenmeye yol açtığını; öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa o zaman yüksek kaygının öğrenmeyi zorlaştırdığını dile getirmektedir. Bunun yanında, Cüceloğlu (1996:291) kaygı dereceleri yüksek olan kişilerin başkalarının kendilerine bakmalarından etkilendiğini, kaygı dereceleri düşük olanların ise etkilenmediğini belirtmektedir. Öğrencilerin kaygı düzeylerinin en yüksek olduğu kaygı sınav kaygısıdır. Bu durum eğitimin önünde engel olarak düşünülmektedir. Baltaş vd., çalışmalarında üniversite giriş sınavına hazırlanan öğrencilerin kaygı düzeylerinin ameliyat olacak hastaların kaygı düzeylerine göre daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir (Akt. Cüceloğlu, 1996:292). Bu durum başarıya ne kadar olumlu ya da olumsuz etki eder tam olarak söylenemese bile aşırı kaygının başarıyı olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir. Bu nedenle öğrencilerin hangi beceri olursa olsun kaygı düzeylerini yükseltecek davranışlardan kaçınılması gerekmektedir.

Martinez, Kock ve Cass, 2011: 351)'de, kaygının en fazla üniversite öğrencileri arasında olduğu (Baez, 2005; Akt. Martinez vd., 2011: 351), yazma kaygısının, öğrencilerin yazma performanslarını olumsuz yönde etkilediği (Cheng, 2004; Akt. Martinez vd., 2011: 351) ve üniversite öğretim elemanlarının bunu merkeze almalarının gerektiği dile getirilmektedir.

Yazma kaygısı çalışmalarının, öncelikle tek boyutlu (Daly ve Miller, 1975) olarak ele alındığını, ancak sonraki çalışmaların ise yazma kaygısının tek boyutlu olmadığını bunun aksine çok boyutlu olduğunu (Cheng, Horwitz ve Schallert, 1999; Rehtien & Dizanno, 1997, 1998; Riffe ve Stacks, 1988, 1992) ortaya koymuştur. Yazma kaygısı zaman ve bağlam üzerinde mevcut ruhsal tutum ve belirli görevler için çok özel bir durum ya da tutumdan oluşmaktadır (Riffe & Stacks, 1992: 40). Öğrenciler, kaygılarını yazma

düşüncesine karşı sinir gerginliği, endişe veya erteleme olarak göstermektedirler (Akt. Martinez, Kock ve Cass, 2011: 351-352).

Bireylerin yazılı anlatım başarılarını etkileyen ve yazmaktan uzaklaşmalarına neden olan etkenlerden biri de yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir ve Daly ve Wilson (1983:327)'a göre “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu”dur. Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki; verilen bir yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hallerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterir (Akt. Zorbaz, 2011a:34). Daly (1985: 44)'e göre yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların geliştirilmesine sebep olmaktadır. Bireyde yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutum zamanla yazma başarısına etki ederek bireyde yazma kaygısı oluşturabilir. Daly (1985: 43) yazma konusunda kaygılı olan öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili çalışmalarından hoşlanmadıklarını hatta yazmayı bir ceza olarak algıladıklarını ifade etmiştir (Akt. Zorbaz, 2011a:34).

Birey; kendini yazma becerisi yönünden zayıf ve yetersiz görüyorsa bu yetersizlik hissi, yazma kaygısına sebep olabilmektedir. Literatürde “olumsuz benlik kavramı” olarak ifade edilen bu durum; özellikle yazma becerisi zayıf olan, yazmayı zor ve üstesinden gelinmesi güç olarak gören bireylerin “yazılı anlatım”dan kaçınma eğilimini arttırmaktadır (Zorbaz, 2011b:2273). Bütün bu açıklamalar bireyin dil gelişiminde kaygı duygu durumunun incelenmesini ve çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Buna göre araştırmanın amacı “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyi nedir?” olarak oluşturulmuştur. Çalışmanın problem cümlesine bağlı olarak alt problemler aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

1. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları cinsiyetlerine göre fark var mıdır?
2. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları buldukları sınıf düzeylerine göre fark var mıdır?
3. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları barınma durumlarına göre fark var mıdır?
4. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları aylık gelirlerine göre fark var mıdır?
5. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları üniversiteye gelmeden önce barınma durumlarına göre fark var mıdır?
6. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları yazma durumlarına göre fark var mıdır?
7. Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygıları bir dönemde okudukları kitap sayısına göre fark var mıdır?

Yöntem

Çalışma, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçladığından nicel araştırma yöntemlerinden tarama tekniğiyle yapılandırılmıştır. Analizlerde betimsel ve karşılaştırmalı istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır.

İkinci ve daha sonraki paragraflar içten (bu satırda belirtildiği ölçüde), 10,5 punto, times new roman olmalıdır.

Çalışma Grubu

Çalışmada kullanılan ölçek Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümünde öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarına (222 öğrenci) uygulanmıştır. Çalışma grubunun cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Çalışma Grubunun Cinsiyetlerinin Sınıflara Göre Dağılımı

Cinsiyet		Sınıf				Toplam
		1. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf	
Erkek	n	41	18	17	16	92
	%	18,5	8,1	7,7	7,2	41,4
Kadın	n	49	33	29	19	130
	%	22,1	14,9	13,1	8,6	58,6
Toplam	n	90	51	46	35	222
	%	40,5	23,0	20,7	15,8	100

Veri Toplama Aracı

Çalışmada, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Bu ölçek 35 maddeden oluşan beşli Likert tipi bir ölçektir. Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 175, en düşük puan ise 35'tir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazma kaygısı düzeyinin yükseleceği ortaya konmuştur. Yazarların izni alındıktan sonra kullanılan ölçekte, Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılmış olan açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin geçerliliğine ilişkin olarak, ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğunu ve açıkladığı toplam varyansın % 65,236 olduğunu ortaya koymuşlardır.

Ölçeğin güvenilirliği, ölçeğin geliştirilmesinden sonra ölçüt geçerliliği ve yansızlık analizleri için yapılan uygulamada ölçeğin geneli için Cronbach Alfa değeri hesaplanmıştır. Bu uygulamadan elde edilen veriler ile yapılan hesaplamada iç tutarlılık katsayısı 0,97 olduğu görülmüştür (Karakaya ve Ülper, 2011: 699).

Verilerin Çözümlemesi

Toplanan verilerin çözümlemesine geçilmeden önce ölçeklere birer sıra numarası verilmiştir. Değerlendirmeler 222 ölçek üzerinden yapılmıştır. Verilerin çözümlemesinde, öğretmen adaylarının verdikleri yanıtların puanlarını hesaplamak amacıyla da ölçekte yer alan maddelerde "Her Zaman" 5, "Çoğu Zaman" 4, "Ara Sıra" 3, "Çok Seyrek" 2, "Hiçbir Zaman" 1 puan almaktadır. Çözümlemeler sonucunda problem cümlesi için elde edilen bulgular, 1.00-1.79 Hiçbir Zaman, 1.80-2.59 Çok Seyrek, 2.60-3.39 Ara Sıra, 3.40-4.19 Çoğu Zaman, 4.20-5.00 Her Zaman aralıkları temel alınarak yorumlanmıştır.

Alt problemlere ilişkin bulgular, bağımsız t testi (independent sample t test) ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile analiz edilmiştir.

Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) Yapı Geçerliliği ve Güvenilirlik Çalışması

Araştırma için ölçeğin geçerliliğini tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Ölçeğin öncelikli olarak, faktör analizine uygun olup olmadığını anlamak amacıyla KMO ve Barlett testi yapılmıştır. Bu kapsamda KMO testi ölçüm sonucunun .50 ve daha üstü, Barlett küresellik testi sonucunun da istatistiksel olarak anlamlı olması gerekmektedir (Jeong, 2004: 70). Bu çalışma sonucunda KMO testi sonucu .942, Barlett küresellik testi de (P<0.01) anlamlı bulunmuş ve ölçeğe faktör analizi yapılabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde maddelerin yer aldıkları faktördeki yük değerleri için sınır değer .40 olarak alınmış, faktörlerin kendileriyle yüksek ilişki veren maddeleri bulmak ve faktörleri daha kolay yorumlayabilmek için dik döndürme tekniklerinden varimax tekniği kullanılmıştır. Yazma Kaygısı Ölçeği açımlayıcı faktör analizine ilişkin bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2: Yazma Kaygısı Ölçeği (YKÖ) Açımlayıcı Faktör Analizi (Döndürülmüş Temel Bileşenler Analizi) ve Güvenilirlik Sonuçları

Madde No	Faktör Ortak Varyansı	Faktör-1 Yük Değeri	Döndürme Sonrası Yük Değeri				Güvenilirlik Düzeyi (Cronbach Alpha)
			Faktör-1	Faktör-2	Faktör-3	Faktör-4	
M11	.460	.663	.466				.908
M18	.570	.698	.649				
M19	.633	.720	.658				
M23	.559	.612	.649				
M24	.714	.743	.765				
M26	.563	.722	.576				
M27	.660	.724	.723				
M31	.664	.779	.617				
M35	.576	.693	.664				
M14	.676	.735		.664			
M15	.643	.703		.685			
M16	.696	.698		.735			
M20	.654	.724		.674			
M21	.563	.647		.629			
M22	.628	.694		.622			
M5	.605	.585			.664		.839
M6	.569	.461			.722		

Tablo 2: Devam

M7	.678	.654	.734	
M8	.695	.685	.714	
M13	.584	.633	.648	
M1	.746	.647	.773	
M2	.652	.651	.691	.863
M3	.791	.666	.806	
M4	.655	.669	.654	
Toplam Açıklanan Varyans: %63,48				
Faktör 1 Açıklanan Varyansı: 20,38				
Faktör 2 Açıklanan Varyansı: 16,17				
Faktör 3 Açıklanan Varyansı: 14,29				
Faktör 4 Açıklanan Varyansı: 12,64				

Yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin 4 faktörle açıklandığı görülmüştür. İlk faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın %20,38'ini, ikinci faktör %16,17'sini, üçüncü faktör %14,29'unu ve dördüncü faktör ise %12,64'ünü açıklamaktadır. Ölçeğin faktör boyutlarının toplamı ise ölçeğin % 63,48'ünü açıklamaktadır. Büyüköztürk (2002: 119), tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın % 30 ve daha fazla olmasının yeterli görülebileceğini ifade etmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda elde edilen veriler ölçeğin geçerliğinin yüksek düzeyde olduğuna işaret etmektedir.

Yazma Kaygısı Ölçeği'nin ilk etapta 35 maddeden oluştuğu sonucuna ulaşılrken, bu çalışma için belirlenen örneklemde herhangi bir faktörde yer almayan veya .40'ın altında yük değerine sahip maddeler (9, 10, 12, 17, 25, 28, 29, 30, 32, 33, 34) ölçekten atıldıktan sonra ölçek 24 maddeye düşmüştür ve kalan maddeler üzerinden değerlendirmeye alınmıştır. Büyüköztürk (2002:119), maddelerin faktör ortak varyanslarının 1'e yakın ya da .66'nın üzerinde olmasının iyi bir çözüm olduğunu ancak bunu uygulamada karşılamanın genellikle zor olduğunu ifade etmektedir.

Faktör döndürme sonrasında, ölçeğin birinci faktörünün 9 maddeden (11, 18, 19, 23, 24, 26, 27, 31, 35); ikinci faktörünün 6 maddeden (14, 15, 16, 20, 21, 22); üçüncü faktörünün 5 maddeden (5, 6, 7, 8, 13); dördüncü faktörünün de 4 maddeden (1, 2, 3, 4) oluştuğu görülmektedir.

Ölçeğin güvenilirliğini tespit etmek amacıyla Cronbach Alfa güvenilirlik istatistiği yapılmıştır. Yapılan istatistiklere göre ölçeğin tamamında Cronbach Alfa değeri .948 olarak bulunmuştur. Ölçeğin birinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .901, ikinci faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .878, üçüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .839, dördüncü faktörüne ilişkin Cronbach Alfa değeri .863 olarak bulunmuştur. Tezbaşaran (1997:47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek bir güvenilirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu sonuçlara göre ölçeğin güvenilirliğinin bütün faktör yapılarında yüksek düzeyde olduğu söylenebilmektedir.

Bulgular

Problem Cümlesine İlişkin Bulgular

Araştırmanın problem cümlesi olan "Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyi nedir?" sorusuna ilişkin ölçekten alınan ortalama puan 2,52 olarak bulunmuştur. Bu ortalama da "Çok Seyrek" aralığında anlam bulmaktadır. Bu ifadeden de anlaşıldığı gibi öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Alt Problem Cümlelerine İlişkin Bulgular

Tablo 3: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Cinsiyet	n	\bar{x}	s	t	p
Erkek	92	2,44	,80		
Kız	130	2,57	,79	1,214	,226

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde cinsiyetlerine göre ($t_{(220)}=1.214$, $p>0.05$) anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Karakaya ve Ülper (2011)'deki cinsiyet değişkenine ilişkin bulguyu desteklemektedir. Alan yazında cinsiyet değişkenine ilişkin farklılığı ortaya koyan çalışmalar bulunmaktadır. Martinez vd. (2011: 352)'nin, üniversite

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ YAZMA KAYGI DURUMLARI

öğrencileri arasında yaptıkları kaygı düzeyinde cinsiyetler arasında kadınların erkeklerden daha fazla yazma kaygısı yaşadıklarını öngörmüşlerdir.

Tablo 4: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Buldukları Sınıflara Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (one way ANOVA) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
Gruplararası	2.694	3	.898		
Grupiçi	135.973	218	.624	1.440	.232
Toplam	138.667	221			

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde buldukları sınıflara göre ($F_{(3-218)}=1.440$, $P>0.05$) anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Türkçe öğretmen adaylarının sınıf düzeylerinin yazma kaygılarını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 5: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Buldukları Barınma Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalama/sı	F	P
Gruplararası	1.423	3	.474		
Grupiçi	137.244	218	.630	.753	.521
Toplam	138.667	221			

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde barınma durumlarına göre ($F_{(3-218)}=.753$, $P>0.05$) anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adaylarının barındıkları yerin durumunun yazma kaygılarını etkilemediği görülmektedir.

Tablo 6: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Gelir Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Gelir	n	\bar{x}	s	t	p
1-600 TL	181	2.53	.79		
601 TL ve üstü	41	2.45	.82	.551	.582

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde gelir durumlarına göre ($t_{(220)}=.551$, $p>0.05$) anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğretmen adaylarının gelir durumlarının yazma kaygılarını etkilemediğini göstermektedir.

Tablo 7: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Üniversiteye Gelmeden Önce Barınma Durumlarına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P
Gruplararası	2.913	4	.728		
Grupiçi	135.755	217	.626	1.164	.328
Toplam	138.667	221			

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde üniversiteye gelmeden barınma durumlarına göre ($F_{(4-217)}=1.164$, $P>0.05$) anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adayları üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarının yazma kaygısını etkilemediği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 8: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Yazma Sıklıklarına Göre Farklılığını Gösteren Tek Yönlü Varyans Analizi (One Way Anova) Sonuçları

Grup	Karelerin Toplamı	sd	Karelerin Ortalaması	F	P	Farkın Kaynağı (Secheffe)
------	-------------------	----	----------------------	---	---	---------------------------

Gruplararası	10.713	2	5.357			Düzenli Yazarım
Grupiçi	127.954	219	.584			-Ara Sıra Yazarım
				9.168	.000	Düzenli Yazarım
Toplam	138.667	221				-Yazmaktan Hoşlanmam Ara Sıra Yazarım - Yazmaktan Hoşlanmam

Tablo 8 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde yazma sıklığı durumlarına göre ($F_{(2,219)}=9.168$, $P<0.05$) anlamlı fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Farkın kaynağını tespit etmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yapılan Secheffe testi sonucunda farkın düzenli yazarlarla ($\bar{x} = 2.03$), ara sıra yazarlar ($\bar{x} = 2.50$) ve yazmaktan hoşlanmayanlar ($\bar{x} = 2.81$) ile ara sıra yazarlarla yazmaktan hoşlanmayanlar arasında olduğu bulunmuştur. Buradan da yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısının arttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu durum Türkçe öğretmen adaylarının yazma etkinliklerine katılmalarının, ders içi ve ders dışı yazma çalışmaları yapmalarının kaygı düzeylerini düşürdüğünü göstermektedir.

Tablo 9: Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeylerinin Bir Dönemde Okudukları Kitap Sayılarına Göre Farklılığını Gösteren Bağımsız T Testi Sonuçları

Gelir	n	\bar{x}	s	t	p
1-9 arası kitap okuyanlar	134	2.48	.74		
10 ve üstünde kitap okuyanlar	84	2.56	.86	.721	.472

Tablo 9 incelendiğinde, öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeylerinde bir dönemde okudukları kitap sayılarına göre ($t_{(216)}=.721$, $p>0.05$) anlamlı fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre Türkçe öğretmen adayları okudukları kitap sayıları yazma kaygılarını olumlu ya olumsuz yönde etkilemediğini göstermektedir.

Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesi sonucunda Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum; Türkçe öğretmen adaylarının yazmaya karşı özgüvenlerinin olduğunu, aldıkları yazmaya ilişkin derslerin gereklerini yerine getirdiklerini ve başarılı olduklarını göstermekle birlikte yazma kaygı düzeylerinin düşük olması, yazma performanslarını olumlu yönde etkileyeceği anlamına da gelmektedir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarında cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı fark çıkmamasına karşın Zorbaz (2010:194), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde uyguladığı çalışmada, yazma kaygılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini, kızların yazma kaygılarının erkeklere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Zorbaz (2010:197), uyguladığı ölçeğin alt boyutlarına ilişkin olarak ilköğretim öğrencilerinin yazmadan zevk alma, yazmaya karşı ön yargılı olma, değerlendirilme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma düzeylerinin cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir şekilde farklılaştığını da tespit etmiştir. Bu durumun cinsiyet değişkenine ilişkin farklılığın kaynağını oluşturduğu söylenebilir. Uçgun (2011:545), ilköğretim ikinci kademe öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada cinsiyetler arasında anlamlı fark bulunmuştur. Bu durumun çalışmamızla farklı olması öğrencilerin öğrenim ve yaş düzeylerinin farklılığına bağlanabilir. Plotnick (2009)'da kadınlar, erkeklere göre daha fazla kaygıya sahiptirler. Karataş (2010) da kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla kaygıya sahip olduklarını dile getirmiştir (Akt. Karakaya ve Ülper, 2011:701). Tiryaki (2011) de ise üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarının cinsiyete göre farklılaşmadığını ortaya koymaktadır. Bu durum bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara göre ilköğretim düzeyinde cinsiyet değişkenine ilişkin farkın üniversite düzeyine geldiğinde azaldığını göstermektedir. Bu da yazma sürecini geliştirme açısından olumlu bir gelişme olarak değerlendirilebilir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarında sınıf düzeylerine, barınma durumlarına, aylık gelirlerine, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarına ve bir dönemde okudukları kitap sayısına göre anlamlı

bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının yazma kaygıları açısından sınıf düzeylerinin, barınma durumlarının, aylık gelirlerinin, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumlarının ve bir dönemde okudukları kitap sayısının bu örneklem için önemli bir etken olmadığı sonucuna götürmektedir. Bir dönemde okudukları kitap sayısının anlamlı fark oluşturmaması Karakaya ve Ülper, (2011) ile örtüşmesine karşın Uçgun (2011) ve Yaman (2010)'da ilköğretim öğrencilerinin ayda okudukları kitap sayısına göre yazma kaygılarında anlamlı bir fark gösterdiği sonucuyla çelişmektedir. Bu durum, düzey farklılığından kaynaklanabilir ya da akademik yaşantının başında olan öğrencilerin okudukları her kitap kendilerinin özgüvenini artırmakta ve kaygı düzeyleri buna paralel olarak farklılaşmaktadır denebilir.

Öğretmen adaylarının yazma kaygılarında yazma durumlarına göre anlamlı fark olduğu saptanmıştır. Yazma sıklığı arttıkça yazma kaygıları düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır. Bu bulgu, Karakaya ve Ülper (2011)'in "öğretmenlerin yaptırılmış oldukları sınıf içi ve sınıf dışı yazma çalışmalarının sıklıkları ne kadar fazla olursa yazma kaygıları o oranda düşmektedir." biçimindeki bulgularını desteklemektedir. Tiryaki (2011:139)'de elde edilen sonuçlardan sonra "Öğrencilerde var olan yazma kaygısını azaltmak için serbest yazma alıştırmalarına yer verilmelidir. Çünkü yazılı anlatım da başarı düzeyi yükseldikçe öğrenciler kendilerini yazılı olarak daha rahat ifade edebileceklerinden yazma kaygısı azalacaktır." biçiminde yargıya varılması ve Zorbaz (2010)'da ulaşılan "öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yükseldikçe yazma kaygısının azalacağı" sonucu bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Çalışmada elde edilen bu sonucu alan yazında destekleyen başka çalışmalar da bulunmaktadır. Bu çalışmalar daha çok yabancı dil öğretiminde yazma kaygısının belirlenmesine dönük çalışmalardır. Ancak bu türde çalışmaların anadili öğretiminde yapılan çalışmalar için de geçerli olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazında yazma kaygısının düşürülmesinde öğrenci geribildirim etkili olabileceğine ilişkin çalışmalara da rastlanmaktadır. Kurt ve Atay (2007)'da buna benzer bir çalışma yapmış ve yabancı dil öğretiminde ikili geribildirim yazma kaygısı üzerine etkilerini deneysel olarak incelemişlerdir. Çalışmada nicel verilerin sonuçları deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre istatistiksel açıdan anlamlı ölçüde daha düşük yazma kaygısı duyduklarını göstermiştir. Nitel veriler ise öğretmen adaylarının çoğunluğunun ikili öğrenci geri bildiriminden faydalandıklarını göstermiştir. Öğretmen adayları arkadaşları sayesinde yazılarındaki hataların farkında olduklarını, yazıları için arkadaşlarının farklı fikirler verdiklerini ve yazılarına başka bir boyuttan bakmalarını sağladıklarını belirtmişlerdir (Kurt ve Atay 2007:12). Önem (2010)'in yapmış olduğu çalışmanın sonuçları, ikili öğrenci geribildirim grubunun öğretmen geribildirimi grubuna göre önemli ölçüde daha az yazma kaygısı yaşadığını göstermiştir. Geribildirimlerini birbirleriyle paylaşan öğretmen adaylarının bunu yapmayan öğrencilerden daha düşük seviyede kaygısının olduğu bildirilmiştir. Farklı öğretmen adayları ile görüşmeler onların arkadaşlarının farkında olmadıkları "hataları ortaya çıkarttıkları", kompozisyonlarında onlara "üzerinde durulacak fikirler" verdikleri ve "kendi kompozisyonlarına farklı bakış açılarından bakmalarına yardımcı oldukları" ikili öğrenci geribildirim sürecinden yararlandıklarını ortaya koymuştur. Hamzadayı ve Çetinkaya (2011), yazılı anlatımı düzenleme açısından akran dönütlerini inceledikleri çalışmalarında elde ettikleri bulgular, dönüt sağlama konusunda verilecek bir eğitimle birlikte yazılı anlatımı düzenlemede akran değerlendirmesinin verimli bir öğretim etkinliği olarak kullanılabileceği sonucunu ortaya koymaktadır.

Yukarıda sonuçları dile getirilen çalışmalarda olduğu gibi yabancı dil öğretiminde gerçekleştirilen yöntem ve tekniklerin, çalışmaların düzey farklılıkları göz önünde bulundurularak Türkçe öğretimi için de geçerli olabileceği düşüncesini pekiştirmektedir.

Kaynaklar

- Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (1996). *İnsan ve Davranışı (6. basım)*. Ankara: Remzi Kitabevi.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2011). Yazılı Anlatımı Düzenlemede Akran Dönütleri: Dönüt Türleri, Öğrenci Algıları. *AİBU Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1) 147-165.
- Jeong, J. (2004). *Analysis of The Factors And The Roles of Hrd in Organizational Learning Styles As Identified By Key Informants At Selected Corporations in The Republic of Korea*. Yayımlanmamış doktora tezi. Amerika: Texas A&M University. Major Subject: Educational Human Resource Development.

- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Yazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. İstanbul: EDAM Yayınları. 11 (2) 691-707.
- Keçik İ. ve Uzun L., (2004). Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım, Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kurt, G. ve Atay D. (2007) The Effects of Peer Feedback on the Writing Anxiety of Prospective Turkish Teachers of EFL. *Eğitimde Kuram ve Uygulama. Journal of Theory and Practice in Education*. 3 (1)12-23.
- Martinez, Ch.-T., Kock, N., Cass, J. (2011). Pain and Pleasure in Short Essay Writing: Factors Predicting University Students' Writing Anxiety and Writing Self-Efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy. International Reading Association*. 54 (5) 351-360.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu* (6-8. Sınıflar). Ankara: MEB Yayınları.
- Önem, E. (2010). The Relationship Among State-Trait Anxiety, Foreign Language Anxiety and Test Anxiety. *TÖMER Dil Dergisi*. (148) 17-36.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri I*. Ankara: Öncü Yayıncılık.
- Sallabaş, M.-E. (2009). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Çeşitli Değişkenler Bakımından Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim*. 181, 94-106.
- Sargın, N. (2001). *Çocukta Ruh Sağlığı*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Seven, S. (2008). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Ankara: PEGEMA Yayınları.
- Sever, S. Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Tiryaki, N.-T. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Tezbaşaran, A.- A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (2. Baskı)*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Uçgun, D. (2011). The Study in the Writing Anxiety Levels of Primary School 6, 7 and 8th Year Students in Terms of Several Variables. *Educational Research and Reviews*. 6 (7) 542-547. Available online at <http://www.academicjournals.org/ERR>.
- Yaman, H. (2010). Writing Anxiety of Turkish Students: Scale Development and the Working Procedures in Terms of Various Variables. *International Online Journal of Educational Sciences*. 2 (1) 267-289.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı G. ve Yılmaz, Y. (2006). Yazma Öğretimi. *Yeni Öğretim Programına Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi* (Ed. Cemal Yıldız). Ankara: PegemA Yayıncılık. s. 203-276.
- Zorbaz, K.-Z (2011a). *Daly-Miller'in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 8 (16) 33-48.
- Zorbaz, K.,-Z. (2011b). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*. 6 (3).
- Zorbaz, K.-Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- www.felsefe.gen.tr/diyalektik/, Diyalektik. Erişim Tarihi: 02.11.2010.

Extended Abstract

Writing skill holds the distinction of being an area which can be developed after acquisition of other skills as listening, reading and speech. Considering the child's developmental stages, in terms of language child before listens his/her environment after he/she tries to speak by echoing the words he listened. When he comes to school period, he learns and develops reading and writing at school. However, it is mentioned in the literature that an adequate level for the education of writing, expected gains wouldn't have been performed and active writing skills couldn't have been run in.

There may be multiple reasons for this situation. In this study, the desired level of education can't be performed and it is thought that writing anxiety can be one of the reason of this situation. Because it is known that the moods as anxiety, agitation, policy, prejudiced opinion, pleasure, worry can effect the people's performance in negative or positive way.

If the individual sees himself weak and inadequate in terms of writing skill, this feeling of inadequacy can lead him/her to writing anxiety. This situation which is expressed as “negative self-concept” in the literature increases the avoidance of written expression tendency of individuals especially with poor writing skills (Zorbaz, 2011b:2273). All of these explanations put out the importance of the study and analysing the emotional state of anxiety in the development of an individual’s language.

The purpose of this research is based on “Analysing the Turkish teacher candidates’ writing anxiety in terms of several variables. For this purpose, the problem statement of the study created as “What is the Turkish teacher candidates’ writing anxiety level? Depending on the problem statement of the study, sub-problems are defined as follows:

1. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according gender?
2. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according their class level?
3. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according their housing status?
4. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according their monthly income?
5. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according their housing status before coming to university?
6. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according their writing status?
7. Is there a difference in Turkish teacher candidates’ writing anxiety according the number of books they read in a term?

The study is structured with scanning model from quantitative research methods. In the analysis descriptive and comparative statistical techniques were used. The scale was applied to the teacher candidates (222 students), Who are studying in Nigde University, Education Faculty, Turkish Education Department. In the study, The Writing Anxiety Scale developed by Karakaya and Ülper (2011) was used as a data collection tool. This scale is a quintet Likert-type tool consisting of 35 items. The maximum point is 175 and the minimum point is 35 that can be taken from the scale. It is put out that as the point taken from the scale get higher, writing anxiety level will rise. Besides, as a result of explanatory factor analysis toward the validity of the scale it is put out that the scale is formed as a single-factor and the total variance explained is % 65,236. The Cronbach alpha value was calculated for the entire scale in the application for the reliability of scale and the validity of criterion and neutral analysis after the scale developed. It was seen that the coefficient of internal consistency is 0,97 in the calculation made by the data collected from this application (Karakaya and Ülper, 2011:699).

In the result of the study, teacher candidates’ anxiety levels were found low. It is found that the teacher candidates’s writing anxiety don’t vary according to their gender, education level, house situation, monthly income, house situation before coming to university, number of books they read in one term, Teacher candidates’ writing anxiety identified meaningful according to their writing situation. When writing frequency increases, writing anxiety decreases, in other words writing frequency decreases, writing anxiety increases.