

PAPER DETAILS

TITLE: Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri ve Kaygısına Etkisi

AUTHORS: Ahmet Sencer Engin, Esra Karakus Taysi

PAGES: 211-234

ORIGINAL PDF URL: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/3360899>



Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Beceri ve Kaygısına Etkisi*

*Ahmet Sencer ENGİN***

*Esra KARAKUŞ TAYŞİ****

Öz

Araştırmanın amacı, birden fazla değerlendirme yöntemine bağlı olan “çoklu değerlendirme” yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ve yazma kaygısına etkisi araştırmaktır. Araştırmada yakınsayan paralel desenli karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sürecinde ölçümler, ön test - son test kontrol gruplu seçkisiz desen kullanılarak yapılmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel ölçme araçlarından yararlanılmıştır. Elde edilen nicel ve nitel veriler; birbirinden ayrı olarak çözümlenmiş, birleştirilerek genel bir yorum olarak sunulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde sadece kızların erkeklerin öğrenim gördüğü birer imam hatip ortaokulunda 7. sınıf seviyesinde öğrenim gören, iki kız iki erkek sınıfı olmak üzere toplam 94 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden iki farklı okulun farklı cinsiyetteki sınıflarında öğrenim gören toplam 49 öğrenci (25 kız, 24 erkek) deney gruplarını, yine aynı şekilde iki farklı okulun farklı cinsiyetteki sınıflarında öğrenim gören toplamda 45 öğrenci (21 kız, 24 erkek) kontrol gruplarını oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutu için de deney gruplarından gönüllü olarak 20 kişi (10 kız, 10 erkek) seçilmiştir. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi neticesinde çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Cinsiyete dayalı yapılan test sonuçlarında ise herhangi bir fark bulunmamıştır. Tüm çalışma genel olarak ele alındığında çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine olumlu bir etkisinin olduğu belirlenmiştir. Çoklu değerlendirme yaklaşımı ile öğrencilerin yazma kaygılarında ise belirgin bir düşüş olduğu anlaşılmıştır. Araştırmanın nitel verileri de bu sonuçları desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler: Çoklu değerlendirme yaklaşımı, yazma becerisi, yazma kaygısı

The Effect of the Multiple Assessment Approach on Writing Skill and Writing Anxiety of Lower Secondary School 7th Grade Students

Abstract

The purpose of this study was to investigate the effect of the "Multiple Assessment" approach, which is based on the use of more than one assessment method, on the writing skill and writing anxiety of 7th graders in the lower secondary school. The convergent parallel design mixed method was used in the study. The measurements made during the research process were made using a randomized design with pretest-posttest control group and both quantitative and qualitative measurement tools were utilized. The quantitative and qualitative data obtained were analyzed separately and then they were combined and interpreted together. The study group consisted of a total of 94 students at 7th grade from two classes in an imam hatip lower secondary school for

* Bu makale, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞİ danışmanlığında hazırlanan “Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Ortaokul 7. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi” isimli yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

** Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, Kütahya, sencerengin@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-6710-6473

*** Doç. Dr., Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, esra.karakus@dpu.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0002-4669-6686

girls and two classes in an imam hatip lower secondary school for boys in the city of Kütahya in the 2021-2022 school year. A total of 49 students (25 girls, 24 boys) constituted the experimental groups, and a total of 45 students (21 girls, 24 boys) constituted the control groups. For the qualitative dimension of the study, 20 students (10 girls, 10 boys) were selected from the experimental groups on a volunteer basis. As a result of the analysis of the quantitative data obtained, it was seen that the multiple assessment approach had a positive effect on students' writing skill and writing anxiety. No difference was found in the test results based on gender. When the whole study was considered in general, it was determined that the multiple assessment approach had a positive effect on the writing skills of the 7th grade lower secondary school students. As a result of the multiple assessment approach, there was a significant decrease in students' writing anxiety. The qualitative data of the study also support these results.

Keywords: Multiple assessment approach, writing skill, writing anxiety

Giriş

Yazma; bireyin kendini ifade etme, duygu ve düşüncelerini aktarma ihtiyacını karşılamak amacıyla sıklıkla başvurduğu bir anlatım biçimidir. Yazma kavramına bu açıdan bakıldığında sadece sembollerin yan yana gelmesinden daha fazlası olduğu anlaşılmaktadır. Formel bir beceri olan yazma; diğer dil becerilerindeki gibi istemsizce öğrenme biçimi bulunmayan, istisnalar dışında ilk olarak okulda karşılaşılan ve zihinde gerçekleşen bir kurgu düzenidir. Bu tasarlama eyleminin anlamlı bir düzene kavuşabilmesi için bazı süreçler dâhilinde işlem görmesi gerekmektedir. Bu işlemler için öğrencilere çeşitli etkinlikler ve sistemli süreçler hazırlanmalıdır (Ungan, 2007; Göçer, 2010; Dolunay, 2010; Yılmaz, 2012). Yazma becerisini kazanan kişinin düşünme süreçlerini çok iyi yönetmesi gerekmektedir. Düşünme sürecini başarılı bir şekilde organize edemeyen kişinin başarılı bir ürün ortaya koyması da beklenemez. Çeşitli aşamalar neticesinde öğretilen yazma becerisinin geliştirilmesi amacıyla sistemli süreçler gerekirken sürecin en önemli kısımlarından biri olan geri bildirim ihmal edilmemelidir. Çünkü ölçme ve değerlendirme eğitim sürecinde bütünlük ve aşamalılık arz eden önemli bir basamaktır (Bağcı ve Başar, 2013). Yazma sürecinin ardından ortaya konan ürünün çeşitli ölçütlerle göre değerlendirilmesi ve kişiye geribildirimde bulunulması önem taşımaktadır.

Yazma becerisini değerlendirmek amacıyla kullanılan en güçlü ve klasik araç olan öğretmen değerlendirmesi yanında çoklu değerlendirmenin bileşenleri olan öz değerlendirme ve akran değerlendirme gibi değerlendirme türleri de kullanılmaktadır. (Gelbal ve Kelecioğlu, 2007; Akata, 2009; Canbulat, Bıçak ve Uyumaz, 2017; Göçer, 2018). Geleneksel değerlendirme etkinliklerinden farklı olarak öğrencinin kendisi ve iletişimde bulunduğu paydaşları tarafından da değerlendirilmesi objektif bir değerlendirme şekli olarak kabul edilmektedir. Çoklu değerlendirme ya da 360 derece değerlendirme olarak da adı geçen bu yöntemin; doğası gereği karmaşık, etkileşimli ve zaman dilimlerine bağlı olan eğitim sistemi içerisinde önemi ortaya çıkmıştır. Öğrenen odaklı değerlendirme etkinliklerinde öğrencilerin kendi hatalarını bulması ve akranları tarafından değerlendirilmesi daha iyi öğrenmelerine yardımcı olacaktır. Bu bağlamda akran değerlendirme ve öz değerlendirme uygulamaları, yazma becerisi öğretiminde ve bu becerinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkili değerlendirme etkinlikleridir. Akran değerlendirmesi ve öz değerlendirme etkinlikleri klasik öğretmen değerlendirmesine nazaran hızlı ve ayrıntılı dönüt alınabilmesi bakımından da oldukça etkilidir (Yurdabakan ve Cihanoğlu, 2009; Göçer ve Çaylı, 2017; Aslanoğlu, 2017). Bu dönütlerin hızlı ve ayrıntılı olması, öğretmenin de süreç içerisinde yaptığı değerlendirmelerinin niteliğini artırmaktadır.

Öğrencilerin değerlendirme sürecinde karşılaştıkları sorunlardan birisi de ortaya koydukları ürünün değerlendirme sonuçlarına karşı oluşturdıkları kaygıdır. Bu kaygı durumunu yoğun olarak yaşayan öğrencilerde kaygının rahatsız edici sonuçları ortaya çıkabilmektedir. Yazma becerisinin öğretiminde bu kaygı düzeyinin beraberinde getirdiği birtakım problemlerin yansımaları kaçınılmazdır (İbili, 2015). Öğretim sürecinde duygusal alanda yaşanan birtakım problemler, bilişsel alanı da etkilemektedir. Örneğin öğrencilerden yüksek kaygı durumlarında herhangi bir konuda kompozisyon yazması istendiğinde öğrencilerin konuyla alakalı olan kelimeleri hatırlamakta güçlük çektiği görülmüştür (Hamaratlı, 2015). Öğrencilerin yazma konusunda kaygı durumlarını etkileyen pek çok unsur bulunmaktadır. Öğrencilerin bireysel farklılıkları, öğretmenlerin konuya ait düşünceleri, mekân ve zaman, sınıf içi etkileşim bu unsurların başında gelmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011). Yazma

kaygısının öğrencilerde ortaya çıkardığı öteleme, güven kaybı, gerilim ve korku gibi durumların yanında öğrencinin düşünme sürecinde de kesintiye yol açtığı gözlenmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma sürecinde özensiz bir kontrol sistemine maruz kalmalarının öğrencilere bilişsel ve duyuşsal olarak zarar verdiği bilinmektedir (Yaman, 2010). Yaşanan bu tür olumsuzluklar, kazandırılması gereken becerinin öğrenciye tam olarak aktarılamamasına veya becerinin kazanılmasının uzun zaman almasına yol açmaktadır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ve bununla aynı doğrultuda uygulamalar olan sürece dayalı yazma, portfolyo uygulamalarını içeren yazma çalışmalarının öğrencinin yazma becerisini geliştirdiği hakkında çeşitli görüşler söz konusudur. Barnett (1989), bu yöntemlerin öğrencilere düşündükleri hakkında çeşitli analizler yapma ve bu analizler sonucunda yazdıklarını düzenleme imkânı sağladığını savunur. Nunan (1991) ise bu sürecin öğrencilerin iş birliği yapma becerilerinin geliştirdiğini ve bununla birlikte yazdıklarını düzeltme ve onlar hakkında bu sürecin sonunda hâkim bir bakış açısına kavuşmalarına olanak verdiğini söyler. Bu yaklaşımın bir diğer olumlu yönü ise öğrencilerin yazdıkları hakkındaki düşüncelere odaklanmasını sağlamasıdır. Bu yöntemle sınıfta birçok değişik etkinlik yapmak mümkün olmaktadır. Öğrencilerin bu yöntem sürecinde klasik yöntemlere nazaran aktif hâlde olması ve sürece düzen verebilme olanakları da yine bu yöntemin avantajlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Karataş, 2011). Bu yaklaşımın olumlu yönlerinin yanı sıra olumsuz yönlerini çalışmalarıyla ortaya koyan araştırmalar da mevcuttur. Yazma çalışmaları sürecinde yapılan uygulamalar dahilinde geçen zamanın sınıf içi diğer etkinliklere olumsuz yansımaları kaçınılmazdır (Hyland, 2003). Bununla birlikte Horowitz (1986), bu yöntemin taslaklar üzerinde gereğinden fazla yoğunlaşması sebebiyle öğrencilerin sınav başarılarını olumsuz yönde etkilediğini vurgulamaktadır.

Yazma kaygısının sürece dayalı bir uygulama olan çoklu değerlendirme yaklaşımı ve diğer uygulamalar açısından değerlendirildiği bazı çalışmalar da alanyazında şu şekilde yer almaktadır: Yaman'ın (2014) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve Türkçe dersindeki başarıları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında yazma kaygısıyla Türkçe dersindeki başarı arasında negatif bir ilişki olduğu görülmüştür. Yine Demirel'in (2019) öğretmen adayları üzerinde yaptığı araştırmada yazma kaygıları ile yazma becerileri arasında negatif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Öztürk ve Çeçen (2007) tarafından yapılan araştırmaya göre çoklu değerlendirme yaklaşımına benzer olan portfolyo tutma yönteminin öğrencilerin yazma kaygısını düşürdüğü saptanmıştır. Bunun yanında Avcı'nın (2013) 8. sınıf öğrencileri üzerine yaptığı araştırmada ise yazma becerileri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Günümüz eğitim sisteminde öğrencilerin etkili, üretken ve içselleştirilmiş bir yazma becerisi kazanmalarındaki en büyük etkenlerden biri de öğrencinin yazma süreci boyunca aktif rol almasıdır. Bununla birlikte öğrencinin sürece konunun seçiminden düzeltme aşamasına kadar müdahil olacak bir katılım sağlaması önem arz etmektedir. Yazma becerisinin kuvveden fiile çıkmasındaki en büyük etmenlerden biri de şüphesiz değerlendirme yönteminin seçimidir. Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerini konu edinen araştırmalar; daha çok sürece odaklanmış, performans ve portfolyo yöntemleriyle öğrencinin yazma becerisi hakkındaki kazanımlarını süreç temelli değerlendirmişlerdir. Öğrencilere değerlendirme sürecinde sistemli bir geribildirim sunan, çok yönlü bir mekanizma -akran, öz ve öğretmen değerlendirmesi- görevi edinen çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerisine etkisine dair araştırma, sadece Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde "Geri Bildirim Olarak Çoklu Değerlendirme Yaklaşımının Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi" adıyla yapılmıştır. Bahsedilen araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde öğrenim gören C1 seviyesindeki öğrenciler üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri üzerinde olumlu etkilerinin olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sözü edilen araştırma sadece nicel bir araştırmadır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisine ve öğrencilerin yazma kaygılarına olan etkisini konu edinen bu araştırma, alanyazında önemli bir boşluğu dolduracaktır. Bununla birlikte araştırmamızın nitel olarak da değerlendirilmesi, ilk olması açısından önemlidir.

Bu araştırmanın amacı, öğrencilerin yazma becerilerinde kendilerine yol gösterecek ve verilen dönütlerle gelişimlerine etki edebilecek değerlendirme yaklaşımının bir bütünü olarak ele alınabilecek

olan çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemek ve değerlendirmektir. Bu genel amaç çerçevesinde öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları, çoklu değerlendirme olarak adlandırılan uygulamalar bağlamında incelenmiştir. Araştırmanın problem cümlesi “Çoklu değerlendirme yaklaşımının 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi var mıdır?” şeklindedir ve çalışmada şu alt problemlere cevap aranmıştır:

- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerisini nasıl etkilemektedir?
- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma becerisini cinsiyet açısından nasıl etkilemektedir?
- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma kaygısını nasıl etkilemektedir?
- Çoklu değerlendirme yaklaşımı, öğrencilerin yazma kaygısını cinsiyet açısından nasıl etkilemektedir?
- Öğrencilerin çoklu değerlendirme uygulamaları öncesinde ve sonrasındaki görüşleri nedir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, karma yöntem kullanılmıştır. Araştırma sürecinde yapılan ölçümler ön test - son test şeklinde yapılmış ve hem nicel hem de nitel ölçme araçları kullanılmıştır. Araştırma soruları çerçevesinde elde edilen nicel ve nitel veriler birbirinden ayrı olarak çözümlenmiş, daha sonra beraber yorumlanmıştır.

Alanyazın incelendiğinde karma yöntem, nicel ve nitel yöntemlerin birleştirildiği bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yöntemde araştırmacılar, farklı ölçme araçlarını kullanarak hem nicel hem de nitel veri toplayıp analiz eder. Karma yöntem kullanılırken nicel ve nitel veriler eş zamanlı ya da birbiri ardınca toplanabilir. Bu sayede verilerin birbiriyle ilişkilendirilerek bağlanması ve tek bir veri kaynağı üzerinden analiz yapılmasının önüne geçilerek araştırma sonuçlarının kapsamlı bir şekilde ele alınması mümkün hâle gelir (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırma grubunun yaş özellikleri ve yaptıkları çoklu değerlendirme uygulamaları göz önüne alındığında (özdeğerlendirme ve akran değerlendirme) değerlendirme kriterleri üzerinde herhangi bir yanlılık olmaması ve öğrencilerin değerlendirmeye ait görüşlerini daha iyi ifade edebilmeleri adına bu yöntem ve desen tercih edilmiştir.

Araştırmanın Deseni

Araştırmanın nicel verileri için ön test- son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Bu desenin kullanılmasındaki amaç çoklu değerlendirme uygulaması yapan bir gruba normal değerlendirme uygulamalarına devam eden bir grubu karşılaştırmaktır. Çalışmanın karma yönteminde ise yakınsayan paralel desen kullanılmıştır. Yakınsayan paralel desen, araştırmacının nitel ve nicel verileri aynı anda toplamasıyla başlar ve sonrasında her iki veri ayrı ayrı analiz edilir. Bu analizler sonucunda ortaya çıkan sonuçlar birleştirilir ve daha kapsamlı bir yorumlama sağlar (Creswell ve Clark, 2014).

Araştırmada kullanılan veriler, nicel ve nitel olmak üzere uygulamaların öncesinde ve sonrasında ayrı ayrı toplanmıştır. Toplanan bu veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve sonrasında karşılaştırılarak sonuçlar ortaya konmuştur. Verilerin toplanış biçimi ve yorumlanması bu desenin seçilme nedenidir.

Yakınsayan paralel desenin görsel ifadesi aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Yakınsayan Paralel Desenin Görsel Olarak İfadesi

Araştırma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Kütahya il merkezinde bulunan iki farklı imam-hatip ortaokulunda öğrenim gören 7-A ve 7-B sınıfı öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırma grubu olarak imam- hatip ortaokulunun seçilmesinin nedeni, araştırmacının bu okul türünde görev yapıyor oluşundan kaynaklanmaktadır. Araştırmacının süreci sağlıklı ve kesintisiz bir biçimde yönetebilmesin bir avantajı olarak görev yaptığı bu kurum tercih edilmiştir. Ayrıca İmam- hatip ortaokullarında verilen Türkçe dersi eğitiminin diğer okullardan bir farkı bulunmamaktadır. Bu okullar karma olmayıp kızların ve erkeklerin hemcinsleriyle beraber öğrenim gördükleri ortaokullardır. Bahsi geçen kurumlarda aynı sınıf seviyesinde öğrenim gören öğrenciler, 4. sınıfta aynı sınav sorularıyla girdikleri bir seçme sınavına tabi tutularak bu okullara alınmıştır. Araştırmanın güvenilir sonuç vermesi adına akademik olarak aynı düzeyde öğrencilerin seçilmesi, bu çalışma grubunun oluşturulmasının nedenlerinden biridir. olması açısından önemlidir. 2019 yılında tüm dünyada etkisini gösteren Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim gören ve okula uyum sağlama konusunda sıkıntı yaşayan 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin psikolojik, sosyal ve bilişsel açıdan ilkokula daha yatkın oldukları; 8. sınıfların ise LGS sebebiyle bir baskı hissettikleri düşünüldüğünde 7. sınıfların en uygun araştırma grubu olduğu değerlendirilmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan iki okulda öğrenciler sadece hemcinsleriyle öğrenim görmektedir. Bu durum, araştırmanın cinsiyete bağlı araştırma sorularında (2 ve 4. soru) istatistiksel olarak hatalı analizlere sebep olacağından hem sadece kızlardan oluşan hem sadece erkeklerden oluşan gruplar Deney 1, Deney 2, Kontrol 1 ve Kontrol 2 şeklinde oluşturulmuştur. Bu grupların oluşturulmasındaki amaç, deney grubunun tamamında bulunan erkek ve kız öğrencileri ayırarak cinsiyet faktörünü ortaya çıkarmaktır. Ortaya çıkan istatistiksel veriler buna göre yorumlanmıştır.

Araştırmada deney grubunda 49 kişi (25 kız, 24 erkek), kontrol grubunda ise 45 kişi (21 kız, 24 erkek) bulunmaktadır. Araştırma grubunun demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları tabloda verilmiştir.

Tablo 1.

Grupların Demografik Bilgilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

	Gruplar	<i>f</i>	%
Gruplar	Deney Grubu	49	52,1
	Kontrol Grubu	45	47,9
Deney Grubu Cinsiyet	Kız	25	51,0
	Erkek	24	49,0
Kontrol Grubu Cinsiyet	Kız	21	46,7
	Erkek	24	53,3

Veri Toplama Araçları

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmek amacıyla Yörüşün (2013) tarafından hazırlanan ve “8. Sınıf Öğrencilerinin Düşünce Yazısı Yazma Becerileri ile Akademik Başarıları

Arasındaki İlişki Üzerine Bir İnceleme: Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği” adlı tezinde yararlandığı “Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği” kullanılmış ve bu ölçek yoluyla öğrencilerin ürünlerine 0-100 arası puanlandırma yapılmıştır. Söz konusu ölçek 11 maddeden oluşmaktadır. 3 madde yazılı ürünün şekil özelliklerini, diğer maddeler ise içerik ile ilgili özelliklerini ölçmektedir. Ölçek maddeleri MEB tarafından basılan ders kitabındaki yazma ölçeklerinden yararlanılarak hazırlanmıştır.

Çoklu değerlendirmenin diğer boyutları olan öz ve akran değerlendirme için araştırmacı tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri neticesinde son hâli verilen “Öz Değerlendirme Formu” ve “Akran Değerlendirme Formu” kullanılmıştır. Bu formlar Uzman görüşüne sunulmuş ve gerekli düzeltmeler yapılarak son hâli verilmiştir.

Öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Karakuş Tayşi ve Taşkın’ın (2018) geliştirmiş oldukları “Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçek, İstanbul’da öğrenim gören 500 ortaokul öğrencisinden elde edilen verilere dayanarak hazırlanmıştır. Ölçek 16 maddeden ve 3 faktörden meydana gelmektedir. Ölçekte yer alan olumlu maddeler için “Tamamen katılıyorum (5) ve katılıyorum (4)” ifadeleri olumsuz maddeler için “Hiç katılmıyorum (1) ve katılmıyorum (2)” ifadeleri kullanılmıştır. Olumlu ya da olumsuz bir yargı bildirmeyen maddeler için ise “Kararsızım (3)” ifadesi kullanıştır. Elde edilen ölçeğin analizleri sonucunda Kaiser-Meyer- Olkin (KMO) değeri 0,838 ve Bartlett’s Küresellik Testi değeri ($\chi^2=1767,902$; $sd=171$ $p<,000$ olarak bulunmuştur. Ölçeğin iç tutarlılığı ise Cronbach’s Alpha güvenlik katsayısı kullanılarak hesaplanmış ve değeri 0,790 olarak bulunmuştur.

Araştırmanın nitel kısmına ilişkin veriler ise Çınar (2012) tarafından geliştirilen görüşme sorularından faydalanılarak toplanmıştır. Uzman görüşüne sunulan görüşme soruları öğrencilere uygulanmıştır. Ölçeklerin betimsel değerleri tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeklerin Betimsel Değerleri

	Ölçekler	Çarpıklık	Basıklık
Yazma Kaygısı Ölçeği	Ön test	-,492	1,175
	Son test	-,430	-,255
Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği	Ön test	,681	,525
	Son test	,242	-,844

İşlem / Verilerin Toplanması

Çalışmada metinlerin toplanma ve analiz edilme süreci 14 hafta sürmüştür. Uygulama Ocak ve Mayıs 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Bu süre zarfında öğrencilerin uygulamaya başlamadan önce akran değerlendirme ve öz değerlendirme kavramlarına hazırlıklı olmaları amacıyla bazı deneme uygulamaları yapılmış ve öğrencilerin veri olarak kullanılacak uygulamaların sonuçlarına yanlı şekilde müdahale etmelerine fırsat verilmemesine çalışılmıştır. Yapılan bu uygulamalar, öğrencilerin hem sürecin nasıl işleyeceği hakkında bilgi edinmelerini hem de yapacakları değerlendirmelerin nasıl olması gerektiği hakkında bilgi sahibi olmalarını sağlamıştır. Araştırma sürecinde yapılan bu uygulamalar, sürecin sağlıklı bir şekilde ilerlemesini sağlamıştır. Bununla birlikte bu uygulamalar, zamanı verimli kullanma açısından da yararlı olmuştur. Araştırma kapsamında veri olarak kullanılacak uygulamalar 9 haftayla sınırlıdır. Çalışma öncesinde ve sonrasında uygulanan tüm ölçek, görüşme formu ve materyaller için çalışmanın yapılacağı kurum müdürlüklerinden gerekli izinler alınmıştır.

Çalışmanın amacı daha önce de belirtildiği gibi çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda deney ve kontrol olmak üzere iki grup oluşturulmuş ve deney grubu üzerinde çoklu değerlendirme tekniği uygulanmıştır. Çoklu değerlendirme uygulamaları için Özgün Yayınları 7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan düşünce yazıları etkinlikleri kullanılmıştır. Yazılı üretim aşamasında ise veri toplama aracı olarak öğrencilerin oluşturdukları yazılı metinler kullanılmıştır.

Deneyssel müdahale sürecinde iki grup için de aynı konular Özgün Yayınları 7. Sınıf Türkçe ders kitabındaki düşünce yazıları etkinliklerinden alınmıştır ve eş zamanlı olarak uygulanmıştır. Bu süreçte

öğrencilerden önceden belirlenen konularla ilgili yazılı ürünler ortaya koymaları istenmiştir. Bu yazılı ürünler araştırmacı tarafından uygulama saatleri dışında “Düşünce Yazısı Değerlendirme Ölçeği” kullanılarak değerlendirilmiş ve öğrencilere geri bildirimde bulunulmuştur. Bu geri bildirimden sonra öğrencilerden kendi ürünlerini “Öz Değerlendirme Formu” kullanarak değerlendirmeleri istenmiştir. Bunun ardından ise öğrencilerin yazılı ürünleri rastgele sınıf arkadaşlarına dağıtılmış ve “Akran Değerlendirme Formu” kullanarak arkadaşlarının yazılı ürünlerini değerlendirmeleri öğrencilerden istenmiştir. Bu sürecin ardından arkadaşı tarafından değerlendirilen öğrencilere bu formlar verilmiş ve incelemeleri istenmiştir. Uygulama öncesinde yapılan etkinliklerde öğrencilere değerlendirme türleri değişik sıralarda uygulanmış ve öğrencilerin yansız olarak değerlendirme yapabildikleri sıralama bu şekilde belirlenmiştir.

Süreç boyunca her öğrenciye bir kod numarası verilmiş ve bu gizli tutulmuştur. Bunun nedeni ise öğrenciler arasında oluşabilecek yanlı tutumu engellemek ve araştırmanın sonuçlarının objektif olabilmesini sağlamaktır.

Çoklu değerlendirme yaklaşımının uygulanmasının ardından çalışma öncesinde deney ve kontrol gruplarına ön test olarak uygulanan testler, son test olarak uygulanmış ve araştırmanın nicel veri toplama kısmı bitirilmiştir. Veri olarak kullanılan toplam dokuz uygulamanın ilki, her iki grup için de ön test olarak uygulanmıştır. Son konu ise her iki grup için de son test olarak uygulanmıştır. Nitel veri sağlamak amacıyla deney grubu gönüllüleriyle görüşmeler yapılmıştır.

Araştırmanın nitel verileri, deney grubundan seçilen 20 öğrenciden (10 kız, 10 erkek) yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilmiştir. Öğrencilere 1’den 20’ye kadar “katılımcı 1, katılımcı 2...” şeklinde kod isimler verilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının geçirdiği süreçler tabloda verilmiştir.

Tablo 3.

Deney ve Kontrol Gruplarının Geçirdiği Süreçler

Grup	Uygulama öncesi	Uygulama Öncesi	Uygulamalar	Uygulama sonrası	Uygulama Sonrası
	Ön test			Son test	
Deney	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	Öğrencilerin MEB kitabındaki yazma kazanımlarından yazılı metin üretmesi ve çoklu değerlendirme uygulamaları	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği	Yarı yapılandırılmış görüşme formu
Kontrol	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği		Öğrencilerin MEB kitabındaki yazma kazanımlarından yazılı metin üretmesi ve normal ders işleyişi	Yazılı anlatım çalışması ve kaygı ölçeği	

Verilerin Analizi

Elde edilen verilerin analiz edilmesi, anlamlandırılması için SPSS ve MAXQDA programları kullanılmıştır. İlk olarak, demografik bilgiler için frekans ve yüzde dağılımları hesaplanarak genel bir resim çizilmiştir. Bu analizler, verilerin katılımcıların demografik özellikleri hakkında bilgi vermesi amacıyla yapılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için normal dağılım testleri kullanılmıştır. Bu testler, verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını değerlendirmek için kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterdiği tespit edildikten sonra grupların başarılarını karşılaştırmak için aritmetik ortalama kullanılarak gruplar arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu yöntem, farklı grupların başarı düzeylerini istatistiksel olarak değerlendirmek için kullanılmıştır. Parametrik tekniklerden t testi kullanılarak gruplar arasında başarı düzeylerinin karşılaştırılması yapılmıştır. Bu analizler, elde edilen verilerin daha iyi anlaşılması ve yorumlanmasına yardımcı olmuştur.

Elde edilen veriler bilgisayarda “SPSS 21” programında çözümlenmiş, manidarlıklar minimum $p < ,05$ düzeyinde sınanmış, bulgular araştırmanın amaçlarına uygun olarak tablolar hâlinde sunulmuştur. Nitel verilerin analizi için öğrencilerin verdikleri cevaplar MAXQADA programı ile çözümlenmiş ve verilen ortak cevaplar sayılarına göre gruplandırılarak analiz edilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması gerektiği belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 14.04.2022

Belge sayı numarası = 2022/04

Bulgular

Araştırmada elde edilen veriler araştırma sorularına göre analiz edilmiş ve tablolar hâlinde sunulmuş yorumlanmıştır.

Deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

Tablo 4.

Deney Grubunun Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Kompozisyon Puanlama Ölçeği	Deney Ön test	49	41,45	11,273	25,116	48	,001
	Deney Son test	49	62,47	12,603			

Tablo 4’e göre deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğindeki ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkları değerlendirmek için t-testi kullanılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğindeki ön test puanı 41,45 olarak belirtilmiştir. Son test puanı ise 62,47 olarak verilmiştir. Bu, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zaman içinde önemli bir gelişme gösterdiğini göstermektedir. T-testi sonucunda elde edilen t değeri 25,116 olarak verilmiştir. P değeri ise ,001 olarak belirtilmiştir. Bu değerler, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak tablodaki verilere göre deney grubundaki katılımcılar arasında Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir. Bu farklılık, deney grubu katılımcılarının kompozisyon becerilerinin zamanla geliştiğini ve süreç boyunca yapılan uygulamalarının etkili olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

Tablo 5.

Kontrol Grubunun Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Kompozisyon Puanlama Ölçeği	Kontrol Ön test	45	39,16	11,874	21,555	44	,001
	Kontrol Son test	45	39,71	10,117			

Tablo 5'te kontrol grubu ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanları incelendiğinde ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ön test puanlarına bakıldığında katılımcıların başlangıçta ortalama olarak düşük bir Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanına sahip olduğu gözlemlenirken son test puanlarına bakıldığında puanların az da olsa arttığı görülmektedir. Tablodaki verilere göre kontrol grubundaki katılımcıların Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeğinden aldıkları puanlarda ön test ve son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. t değeri, örneklem büyüklüğü ve p değeri dikkate alındığında bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılabilir. Ön test puanlarının ortalama olarak düşük olduğu, son test puanlarının ise daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durum, deney grubundaki artışla kıyaslandığında ise hiçbir müdahale olmadan normal ders işleyişinin de öğrencilerin yazma becerilerine etki ettiğine işaret etmektedir. Sonuç olarak kontrol grubundaki katılımcılar arasında ön test ve son test Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir artış olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinden aldıkları ön test ve son test puanları tabloda verilmiştir.

Tablo 6.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test	Deney	49	41,45	11,273	,960	92	,339
	Kontrol	45	39,16	11,874			
Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Son test	Deney	49	62,47	12,603	9,600	92	,001
	Kontrol	45	39,71	10,117			

Tablo 6'ya bakıldığında, Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği ön testinde; deney grubunun ön test puanının ortalama değeri 41.45'tir. Kontrol grubunun ön test puanının ortalama değeri 39.16'dır. Yapılan t testine göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.960$, $p = 0.339$). Bu sonuç araştırma öncesi her iki grubun da eşit düzeyde olduğunu göstermektedir.

Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği son testinde; deney grubunun son test puanının ortalama değeri 62.47'dir. Yapılan t-testine göre, deney grubunun ön testten son teste geçişinde puanlarda istatistiksel olarak anlamlı bir artış bulunmaktadır ($t = 9.600$, $p = 0.001$).

Ön test sonuçlarına göre, deney grubu ile kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu, grupların ön test puanlarının benzer olduğunu gösterir. Son test sonuçlarına göre, deney grubunun puanları ön testten sonra anlamlı bir şekilde yükselmiştir. Bu, deney grubunun yazma becerilerinin zamanla geliştiğini ve kayda değer bir ilerleme gösterdiğini gösterir.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma becerilerinde düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 7.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Becerilerinden Aldığı Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Deney 1 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	42,54	12,945	-9,644	23	,001
	Kız	24	61,27	14,385			
Deney 2 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	25	40,36	9,552	-12,242	24	,001
	Erkek	25	63,67	10,197			

Kontrol 1 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	40,17	10,445	,813	23	,424
Kontrol 2 Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	21	38,15	11,826	-1,204	20	,243
	Erkek	21	38,84	9,355			

Tablo 7 incelendiğinde Düşünce Yazısı Puanlama Ölçeği testinde Deney 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 42,54, son test puanı ortalaması ise 61,27'dir. Deney 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 40,36, son test puanı ortalaması ise 63,67'dir. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < 0,05$).

Kontrol 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 40,17, son test puanı ortalaması ise 40,58'dir. Kontrol 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 38,15, son test puanı ortalaması ise 38,84'tür. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ($p > 0,05$).

Yukarıdaki yorumlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin düşünce yazısı puanlama ölçeği puanlarına ilişkin cinsiyet temelli karşılaştırmaları içermektedir. Deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyetin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan erkek ve kızların son test puanları ve ön test puanları arasındaki yükseliş benzerdir. Uygulamalar neticesinde hem kızların hem de erkeklerin yazma becerileri cinsiyet farkı olmadan gelişmiştir.

Deney grubunun kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

Tablo 8.

Deney Grubunun Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

Gruplar		N	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Kaygısı Ölçeği	Deney Ön test	49	42,09	7,807	37,551	48	,001
	Deney Son Test	49	38,25	6,135			

Tablo 8'e göre deney grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeğindeki ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Ön test ve son test puanları arasındaki farkları değerlendirmek için t-testi kullanılmıştır. Tablodaki verilere göre, deney grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeğindeki ön test puanı 42,09 olarak belirtilmiştir. Son test puanı ise 38,25 olarak verilmiştir. Bu, deney grubu katılımcılarının yazma kaygılarının zaman içinde azaldığını göstermektedir. T-testi sonucunda elde edilen t değeri 37,551 olarak verilmiştir. P değeri ise ,001 olarak belirtilmiştir. Bu değerler, ön test ve son test puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Kontrol grubunun kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

Tablo 9.

Kontrol Grubunun Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

Gruplar		n	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Kaygısı Ölçeği	Kontrol Ön Test	45	41,91	7,873	34,856	44	,001
	Kontrol Son Test	45	40,89	9,200			

Tablo 9'da kontrol grubu ön test ve son test sonuçları verilmiştir. Kontrol grubundaki katılımcıların Yazma Kaygısı Ölçeği puanları incelendiğinde, ön test ve son test arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Ön test puanlarına baktığımızda, kontrol grubundaki katılımcıların

yazma kaygısı puanlarının ortalama olarak 41,91 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 7,873 olarak hesaplanmıştır. Son test puanlarına geçtiğimizde ise, kontrol grubundaki katılımcıların yazma kaygısı puanlarının ortalama olarak 40,89 olduğu görülmektedir. Standart sapma değeri ise 9,200 olarak belirlenmiştir. P değeri ise anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, tablodaki verilere göre kontrol grubundaki katılımcılar arasında Yazma Kaygısı Ölçeği puanlarında anlamlı bir farklılık olduğu söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının kaygı ön test-son test puanlarının karşılaştırılması amacıyla uygulanan analizin sonucu tabloda verilmiştir.

Tablo 10.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	N	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test	Deney	49	42,09	7,807	,597	92	,552
	Kontrol	45	41,91	7,873			
Yazma Kaygısı Ölçeği Son test	Deney	49	38,25	6,135	12,600	92	,001
	Kontrol	45	40,89	9,200			

Tablo 10'da deney grubunda ön test puanının ortalama değeri 42.88'dir. Kontrol grubunda ön test puanının ortalama değeri 41.91'dir. Yapılan t-testine göre, gruplar arasında ön test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t = 0.597$, $p = 0.552$).

Son test sonuçlarında; deney grubunda son test puanının ortalama değeri 38,25'tir. Kontrol grubunda son test puanının ortalama değeri 40.89'dur. Yapılan t-testine göre, gruplar arasında son test puanları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($t = 12.600$, $p = 0.001$).

Ön test sonuçlarına göre deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaması, deney öncesi yazma kaygısı düzeylerinin benzer olduğunu gösterir. Son test sonuçlarına göre, deney grubuyla kontrol grubu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Deney ve kontrol gruplarında bulunan öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında cinsiyete dayalı herhangi bir anlamlı farklılığın araştırıldığı bu bölümdeki veriler tabloda verilmiştir.

Tablo 11.

Deney ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Ölçeğinden Aldığı Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırıldığı t-testi Tablosu

	Gruplar	n	$\bar{x}$	ss	t testi		
					t	sd	p
Deney 1 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	42,75	5,788	-12,169	23	,001
	Kız	24	38,34	5,879			
Deney 2 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	25	41,43	9,474	-9,166	24	,001
	Erkek	25	38,16	6,492			
Kontrol 1 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Kız	24	42,25	6,829	1,020	23	,318
	Kız	24	40,79	8,129			
Kontrol 2 Yazma Kaygısı Ölçeği Ön test / Son test	Erkek	21	41,57	9,081	,264	20	,795
	Erkek	21	40,97	10,498			

Tablo 11 incelendiğine Yazma Kaygısı Ölçeği ön test sonuçlarına göre Deney 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 42,75, son test puanı ortalaması ise 38,34'tür. Deney 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 41,43, son test puanı ortalaması ise 38,16'dır. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir ($p < 0,05$).

Kontrol 1 (kız öğrenciler) ön test puanı ortalaması 42,25, son test puanı ortalaması ise 40,79'dır. Kontrol 2 (erkek öğrenciler) ön test puanı ortalaması 41,57, son test puanı ortalaması ise 40,97'dir. Her iki durumda da t-testi uygulanmıştır. T-testi sonuçlarına göre, ön test ve son test puanları arasında hem kız öğrencilerde hem de erkek öğrencilerde anlamlı bir farklılık olmadığı belirtilmiştir ($p > 0,05$).

Yukarıdaki yorumlar, deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin yazma kaygısı ölçeği puanları üzerindeki cinsiyet temelli farklılıkları göstermektedir. Deney grubunda hem kız hem de erkek öğrencilerin ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirtilmiştir. Ancak, kontrol grubunda her iki cinsiyet arasında ön ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunda bulunan erkek ve kızların son test puanları ön test puanları arasındaki azalış benzerdir. Hem kızlar hem de erkeklerin yapılan uygulamalar neticesinde yazma kaygıları cinsiyet farkı olmadan azalmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda uygulama öncesi ve sonrası sorulan sorular neticesinde alınan cevaplardan altı alt tema ve kodlar oluşturulmuş, öğrencilerin temalara ait görüşleri tablo ve şekillerle sunulmuştur. Uygulama öncesi ve sonrasında oluşan temalar tabloda verilmiştir. Tabloda verilen alt temalar “uygulama öncesi” ve “uygulama sonrası” şeklinde numara sırasına göre sunulmuştur.

Tablo 12.

Uygulama Öncesi ve Sonrası Ortaya Çıkan Alt Temalar

Uygulama Öncesi	Uygulama Sonrası
Yazma esnasında zor ya da kolay gelen noktalar	Yazma becerisinin gelişimi
Yazarken dikkat edilen noktalar	Metnin bölümleri
Yazma esnasında kolay ya da zor gelen aşamalar	Değerlendirme yöntemleri
Metin değerlendirme yöntemleri	Kaygı durumu
Yazma esnasında kaygı durumu	Yazma esnasında hissedilenler
Yazma esnasında hissedilenler	

Görüşmeye katılan öğrencilerin uygulama öncesi birinci alt temaya verdiği cevaplar, “Uygulama Öncesi” ve “Uygulama Sonrası” şeklinde sırasıyla sunulmuştur.

Uygulama Öncesi

Tablo 13.

Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Noktalar

Kategoriler	Kodlar	f
Kolay gelen noktalar	Örnek verme	11
	Başlık bulma	4
Zor gelen noktalar	Yazım kuralları	15
	Noktalama işaretleri	13
	Sayfa düzeni	12
	Kelime seçimi	9

Cevaplara göre öğrenciler, genel olarak yazma esnasında “yazım kuralları”, “noktalama işaretleri”, “sayfa düzeni” ve “kelime seçimi” noktalarında zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanında öğrenciler yazma esnasında “örnek verme”, “başlık bulma” noktalarında zorlanmadıklarını ifade etmişlerdir. Bazı öğrencilerin bu alt temaya ilişkin görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken yazım kuralları ve noktalama işaretlerini acaba doğru yapıyor muyum diye düşünüyorum ve bu konu benim stres kaynağım olup sürekli yanlış yapıyorum.” (Katılımcı, 12)

“Yazı yazarken kolay gelen noktalardan birisi benim için başlık bulmak. Zor gelen kısım ise kelime seçmek. Yazıya başlarken bir türlü kelime bulamıyorum.” (Katılımcı, 17)

Tablo 14.

Yazarken Dikkat Edilen Noktalar

Kategoriler	Kodlar	f
Dikkat edilen noktalar	Yazım kuralları	18
	Noktalama işaretleri	17
	İçerik	12
	Sayfa düzeni	11
	Başkasının beğenisi	3

Yazma esnasında öğrencilerin dikkat ettikleri konusunda görüşleri ele alındığında öğrencilerin en çok “içerik”, “sayfa düzeni”, başkalarının beğenisi ve düşünceleri”, “yazım kuralları”, ve “noktalama işaretlerinin doğru kullanımı” noktalarına dikkat ettikleri görülmüştür. Alt temaya ilişkin bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

“Noktalama ve yazım kurallarına dikkat ederken yazının içeriğine çok dikkat edemiyorum ama düzene çok dikkat ediyorum. Bence bir yazının en önemli etkenleri içerik ve düzen” (Katılımcı, 15)

“Yazı yazarken içeriğe ve insanlar bunu beğenir mi diye önem veririm. Kısaca empati. Yani asıl dikkat ettiğim insanlardır. Başka olarak da sayfa düzenine dikkat ederim, pek başardığım söylenemez. Paragraf başları hiç olmuyor. Yanında da kelimeler hep aşağı doğru gidiyor. Yapamıyorum bir türlü.” (Katılımcı, 3)

Tablo 15.

Yazma Esnasında Zor ya da Kolay Gelen Aşamalar

Kategoriler	Kodlar	f
Zor gelen aşamalar	Giriş	17
	Sonuç	15
	Gelişme	2
Kolay gelen aşamalar	Gelişme	16

Öğrencilerin yazma esnasında kendilerine zor ya da kolay gelen aşamalar konusundaki cevapları analiz edildiğinde üzerinde durulan üç aşamadan zor olarak “giriş bölümü” ve “sonuç bölümü” kolay olarak da “gelişme bölümü” şeklindeki cevapları öne çıkmaktadır. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Giriş ve sonuç bölümünü yazmak biraz zor, özellikle giriş bölümünü yazmak en zoru. Bence gelişme bölümü daha kolay, sonuç bölümü ise orta derece. Yazıya başlarken nasıl başlayacağımı bilemiyorum ama başladıktan sonra gelişme bölümünde her şeyi yazabiliyorum. Sonuç bölümü de zor, hangi kelimeyle bitecek karar veremiyorum.” (Katılımcı, 1)

“Genellikle ortalarında yani gelişme bölümü kolay geliyor. Ancak ilk kelimeyi veya cümleyi seçerken ve sonda metni özetlemekte zorlanıyorum.” (Katılımcı, 13)

Tablo 16.

Metin Değerlendirme Yöntemleri

Kategoriler	Kodlar	f
Değerlendirme yöntemleri	Kendim değerlendiririm	17
	Değerlendirmem	15

Metin değerlendirme alt temasında öğrencilerin vermiş oldukları cevaplara bakıldığında çok büyük bir bölümünün yazdıkları ürünleri “değerlendirmiyorum” şeklinde cevapladığı, bir kısmının da

“kendim değerlendiriyorum” şeklinde olduğu görüşmüştür. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazdıklarımı değerlendirirken önce metnin konusu ve aktarmak istediği mesajı anlamaya çalışıyorum ve daha sonrasında kendimi başkasının yerine koyarak okuyorum yazımı ve değerlendiriyorum. Eksik olursa silip oraları düzeltiyorum.” (Katılımcı, 11)

“...şimdiye kadar hiç değerlendirmedim.” (Katılımcı, 19)

“Yazdıklarımı değerlendirmiyorum hiç.” (Katılımcı, 9)

Tablo 17.

Yazma Esnasında Kaygı Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Kaygı	Beğenilme kaygısı	12
	Çok kaygılanırım	12
	Zaman kaygısı	9
	Az kaygılanırım	3

Öğrencilerin metin yazarken kaygı durumları hakkında verdikleri cevaplar incelendiğinde genel olarak şu 4 durumun ortaya çıktığı görülmektedir: “az kaygılanırım”, “çok kaygılanırım”, “zaman kaygısı” ve “beğenilme kaygısı”. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken öğretmenimin, arkadaşlarımdan benim yazımı beğenip beğenmeyeceğinden kaygılanırım. Ama öyle çok da kaygılanmam biraz olur. Onlar benim için önemlidir. Çünkü bazen yazdıklarımı güldüklerinde hoşuma gitmiyor ve üzülüyorum ama beğenirlerse çok mutlu oluyorum.” (Katılımcı, 20)

“Yazı yazarken kendim için yazarsam çok kaygılandığım söylenemez fakat bu okul içinde bir kompozisyon vesaire falan olunca kaygılanıyorum. Özellikle sanki yazım hep geç kalacakmış ve yetiştiremeyecekmişim gibi geliyor. Beni en çok yoran işte bu yetiştirememe korkusu bence.” (Katılımcı, 17)

Tablo 18.

Yazma Esnasında Hissedilenler

Kategoriler	Kodlar	f
Duygu	Heyecan	10
	Korku	9
	Mutluluk	6
	Huzur	5
	Rahatlama	4

Öğrencilerin yazma sırasında hissettikleri ile ilgili verdikleri cevaplara bakıldığında daha çok “korku” ve “heyecan” hissini yaşadıkları, bununla beraber “huzur”, “mutluluk” ve “rahatlama” hissettikleri yapılan analizler sonucunda ön plana çıkmaktadır. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazmak, duygularımı kâğıda dökmekmiş gibi geliyor ve bu beni aşırı derecede rahatlatıyor. Bence bir insan bir konu hakkında üzülünce veya sevinci duygularına aktarmak en güzel şey. Mesela günlükle bunun için var. Ama bu yazdıklarımı başkalarının okuyacağını bilirim heyecanlanırım ve içimi bir korku kaplar. Bu yüzden başkalarının benim yazılarımı okumasını istemem. Hele günlüklerimi asla.” (Katılımcı, 14)

“Yazı yazmak zaten zor benim için. Yazarken çok korkuyorum kötü not alırsam diye. Böyle olunca da yazım da kötü oluyor.” (Katılımcı, 8)

Uygulama Sonrası

Tablo 19.
Yazma Becerisinin Gelişimi

Kategoriler	Kodlar	f
Gelişen alanlar	Sayfa düzeni	15
	Paragraf oluşturma	14
	Yazım kuralları	12
	Noktalama işaretleri	12

Öğrencilerin uygulama sonrasında yazma becerilerinin gelişimleri ile ilgili soruya verdikleri cevaplara göre öğrenciler, “sayfa düzeni”, “noktalama işaretlerinin uygun kullanımı”, “paragraf oluşturma becerisi” ve “yazım kuralları” konularında geliştiklerini ifade etmişlerdir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı planım güzelleşti. Noktalama işaretlerinde artık daha dikkatliyim.” (Katılımcı, 8)

“Daha az anlatım bozukluğu yapıyorum. Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğunu sağlamaya özen gösteriyorum.” (Katılımcı, 9)

“Yazı yazarken önceden paragraf oluşturmakta zorlanıyordum fakat artık şimdi yeni paragrafa nasıl geçeceğimi biliyorum. Özellikle son yazılarımda çok paragraf kullanıyorum ve bu sayfa düzenimi güzelleştiriyor.” (Katılımcı, 13)

Tablo 20.
Metin Bölümleri

Kategoriler	Kodlar	f
Kolay gelen aşamalar	Gelişme	18
	Sonuç	16
	Giriş	10
Zor gelen aşamalar	Giriş	7

Uygulama sonrası öğrencilerle yapılan görüşmeler neticesinde öğrencilerin yazma aşamalarında onlara zor ya da kolay gelen aşamalarda herhangi bir değişiklik olup olmadığı sorusuna verdikleri yanıtların analizlerine göre öğrencilerin uygulama öncesi genellikle onlara zor gelen “sonuç” bölümünde artık fazla zorlanmadıkları “giriş” bölümünde ise öğrencilerin bazılarının hâlâ sorun yaşadığı bazılarının da artık bu problemi yaşamadıkları görülmektedir. Öğrencilerin uygulama öncesi problem yaşamadığı “gelişme” bölümünde ise yine problem yaşamadıkları görülmemiştir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Yazı yazarken artık başlama konusunda çok düşünmüyorum. Yazıya giriş yapabiliyorum. Özellikle sonuç bölümünde de artık çok güzel oluyor. Genellikle bir atasözüyle veya deyimle bitirmeyi öğrendim yazıyı.” (Katılımcı, 5)

“Cümlede giriş ve sonuç ilk başlarda yapamıyordum. Sonra daha iyi yapmaya başladım.” (Katılımcı, 9)

“Gelişme ve sonuç bölümlerini daha iyi yapabiliyorum ama giriş bölümünde bazen önceki gibi duraksadığım ve fazlaca düşündüğüm oluyor. Yazarken daha az anlatım bozukluğu yapıyorum. Paragraflar arası anlam bütünlüğü ve mantık uygunluğu sağlayabiliyorum. Örnek vermekte de hiç zorlanmıyorum.” (Katılımcı, 17)

Tablo 21.

Değerlendirme Türleri

Kategoriler	Kodlar	f
Değerlendirme yöntemleri	Akran değerlendirmesi	15
	Öğretmen değerlendirmesi	12
	Öz değerlendirme	6

Öğrencilere uygulama boyunca uygulanan üç değerlendirme yönteminden hangisinin daha uygun olduğu, daha etkili olduğu şeklindeki soruya cevaben öğrencilerin en yüksekten en düşüğe doğru şu şekilde sırlamada bulunmuşlardır: “*akran değerlendirmesi*”, “*öğretmen değerlendirmesi*” ve “*öz değerlendirme*”. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Arkadaşlarımla beni değerlendirmesi bence daha uygun çünkü onlarla daha samimiyim ve benim iyiliği için bana yorumlarda bulunuyorlar. Bir de aramızdaki samimiyet daha iyi olduğu için bence arkadaş değerlendirmesi daha iyi.” (Katılımcı, 8)

“Bu uygulamayı yapmadan önce sadece öz değerlendirme yöntemini kullandığımı fark ettim fakat artık diğer yöntemlerin de uygulayabileceğimi ve faydalı olduğunu gördüm. Bence en uygun değerlendirme yöntemi öğretmen değerlendirmesi çünkü öğretmenim yaptığım hatayı sadece söylemiyor, onu nasıl düzelteceğimi de söylüyor. Arkadaşlarımla sadece evet ya da hayır yazıyor. Bu da benim hiçbir işime yaramıyor.” (Katılımcı, 13)

“Bence yaptığımız yazı çalışmaları ve değerlendirme çalışmalarının en iyisi akran değerlendirmesiydi çünkü aramızda çok hoş bir konuşmalar oluyordu. Herkes birbirini çok güzel değerlendirdi ve o hataları bir daha yapmadık. Ayrıca her defasında başka arkadaşımın beni değerlendirmesi de çok güzeldi.” (Katılımcı, 3)

Tablo 22.

Yazma Esnasında Kaygı Durumu

Kategoriler	Kodlar	f
Kaygı	Kaygım Azaldı	20

Öğrencilerin yazma esnasında yaşadıkları kaygı durumlarına ilişkin soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin hepsi, “*kaygı durumlarında belirgin bir azalma*” olduğunu belirtmişlerdir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“İlk başlarda telaşlanmaktan ne yazacağımı bilmiyordum fakat sonlara doğru artık daha sakin kalabiliyorum. Strese girmiyorum.” (Katılımcı, 4)

“Kaygı durumum öncekine göre daha iyi oldu. Başlarda tam olarak ne demek istediğimi belirtmiyordum. Özellikle arkadaşlarımla beni değerlendirecek olması beni çok ama çok kaygılandırıyordu. Hatta bu yüzen çoğu zaman bilerek kısa yazıyordum yazılarıma ama daha sonra bu durum eğişti ve daha iyi oldu.” (Katılımcı, 11)

“Yazmaya ilk başladığımda özellikle yazıya başlarken çok kaygılanıyordum fakat yazmaya devam ettikçe bu kaygımdan eser kalmadı. Bunu öğretmenime borçluyum çünkü onun uyarıları sayesinde artık çok fazla endişelenmiyorum. Bu sayede artık daha iyi yazılar yazıyorum.” (Katılımcı, 19)

“...yazarken hâlâ kaygılanıyorum.” (Katılımcı, 2)

Tablo 23.

Duygu Durumları

Kategoriler	Kodlar	f
Duygu	Artan Güven	14
	Azalan Heyecan	13

Artan Rahatlama	12
Azalan Korku	10

Yapılan görüşmelerin neticesinde öğrencilerin yazma sırasında yaşadıkları duyguların değişimi hakkındaki soruya verdikleri cevaplar çözümlendiğinde öğrenciler, “daha fazla rahatlama duygusu” ve “güven” hissettiklerini, “korku ve heyecan”larının azaldığını ifade etmişlerdir. Alt temaya ilişkin bazı öğrenci görüşleri şu şekildedir:

“Artık bu konuda daha tecrübeli olduğumu düşündüğüm ve yazımı nasıl yazmam gerektiğini bildiğim için daha kolay geliyor ve yazı yazarken çok rahat oluyorum. Uygulamaya ilk başladığımızda biraz korku ve heyecan yaşıyordum fakat şimdi bunlar olmuyor. Yani daha rahatım.” (Katılımcı,14)

“Yazı yazarken kendimi artık tanınmış bir yazar gibi hissediyorum ve başlangıçta üzerimde olan o heyecanı çok fazla hissetmiyorum. Heyecan yerine daha çok rahatlama geliyor yazdıkça. Başta herkesin beni olumsuz eleştireceğini düşündüğüm için tutukluk oluyordu ama öyle olmadığını görünce çok rahatladım.” (Katılımcı, 8)

Tartışma ve Sonuç

Araştırma sonucunda deney grubundaki katılımcıların çoklu değerlendirme yaklaşımı uygulamaları sonucunda yazma becerilerinde önemli bir gelişme olduğu görülmüş, yazma kaygılarında ise belirgin bir düşüş yaşandığı belirlenmiştir. Araştırmanın cinsiyete bağlı soruları üzerinde yapılan analizler sonucunda çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisi her iki cinsiyet için de aynı olmuştur. Ayrıca görüşmeler sonucu elde edilen nitel veri sonuçları, nicel verilerle uyumlu bir şekilde bulguları desteklemektedir. Bu da çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve yazma kaygılarının azalmasında bir araç olarak kullanılabileceğini göstermektedir. Araştırmanın bulgularına göre deney grubu öğrencilerinin düşünce yazısı puanlama ölçeğinden aldığı son test puanı ortalaması ($\bar{X}=62,47$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=41,45$) göre belirgin bir artış göstermiştir. Kontrol grubunun son test puan ortalamasında da ($\bar{X}=39,71$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=39,16$) göre bir artış olmuştur. Araştırmanın diğer değişkeni olan “yazma kaygısı” nda ise deney grubu öğrencilerinin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları son test puanı ortalaması ($\bar{X}=38,25$), ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=42,09$) göre belirgin bir azalma göstermiştir. Kontrol grubunun ise son test puan ortalaması ($\bar{X}=40,89$) ise, ön test puan ortalamasına ($\bar{X}=41,91$) göre bir azalma olmuştur. Diğer yandan uygulama öncesi katılımcılarla yapılan görüşmelerde, öğrencilerin yazarken özellikle biçimsel öğelere odaklandıkları ve noktalama işaretleri, yazım kuralları, sayfa düzeni gibi unsurlara daha fazla dikkat ettikleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin giriş ve sonuç bölümlerinde zorlandıkları, gelişme bölümünde ise daha rahat hissettikleri anlaşılmıştır. Yazarken yaşadıkları kaygılar ise az kaygılanma, çok kaygılanma, yetiştirememe kaygısı ve beğenilme kaygısı şeklinde kodlanmıştır. Araştırma, kız ve erkek öğrencilerin benzer zorluklarla karşılaştığını ortaya koymuştur. Bu sonuçlar düşünce yazısı ölçeği ve yazma kaygısı ölçeğinden alınan sonuçlarla örtüşmektedir. Uygulama sonrası yapılan görüşmelerde öğrencilerin özellikle sayfa düzeni, noktalama işaretleri, yazım kuralları ve paragraf oluşturabilme alanlarında ilerleme kaydedildiği belirlenmiştir. Ayrıca uygulama sonrasında öğrencilerin kaygı düzeylerinin azaldığı ve rahatladıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin tercih ettikleri değerlendirme yöntemlerine göre kız öğrencilerin öğretmen değerlendirmesini erkeklerin ise akran değerlendirmesini tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bütünleştirilen nicel ve nitel bulgular, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede ve yazma kaygılarını azaltmada etkili bir uygulama olduğunu göstermektedir.

Alanyazında çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisine yönelik olarak ortaokul öğrencileri hedef kitleyle yapılan herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum öğrenciler üzerinde çoklu değerlendirme yaklaşımının yazma becerileri ve yazma kaygısına etkisini belirlemek için daha fazla bilimsel çalışmaya ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yazma çalışmalarında süreç temelli yazma etkinliklerinin kullanılmasının yazma becerisini geliştirdiği bilinmektedir (Tavşanlı ve Kaldırım, 2020). Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Tavşanlı'nın (2019) yaptığı çalışmada süreç temelli yazma yaklaşımının yazılı ifade becerilerinin geliştirilmesinde

Fayda sağladığı görülmüştür. Bununla birlikte Karagül'ün (2017) ortaokul altıncı sınıf öğrencilerinin proje tabanlı basamaklı öğretim programının okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine olan etkisini araştırmak için yaptığı çalışmada deney grubundaki öğrencilerinin kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek puanlar aldıkları ve daha başarılı kompozisyonlar yazdıkları sonucunda ulaşılmıştır. Özkara (2007), Karatay (2011), Elbir ve Yıldız (2012), Akçora ve Erdem (2012), Tabak ve Göçer (2013) de benzer sonuçlara ulaşmıştır. Buna göre deney grubu öğrencilerinin başarı puanları eğitim öncesindeki başarı puanlarıyla karşılaştırıldığında anlamlı düzeyde artmıştır. Benzer bulgulara Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) ve Ülper (2008) de ulaşmıştır.

Süreç temelli yazma hakkındaki araştırmalarda elde edilen sonuçların bu araştırmanın sonuçlarıyla paralellik göstermesinin birtakım olası nedenleri olabilir. Yazma becerisi, dil yapısı, gramer kuralları, yazma süreci ve iletişim becerileri gibi evrensel ilkelerle bağlantılıdır. Araştırmalar, bu evrensel ilkelerin yazma becerisine genel olarak etki ettiğini ve benzer sonuçlara yol açtığını gösterebilir. Örneğin, yazma becerisi için dilbilgisi kurallarına uymak veya yazma sürecinde planlama yapmak genellikle başarıyı etkiler ve bu nedenle benzer sonuçlar elde edilir. Bununla birlikte yazma becerisi üzerine yapılan araştırmalar, belirli eğitim ve öğretim yaklaşımlarının daha etkili olduğunu gösterebilir. Öğretmenler ve araştırmacılar, bu yaklaşımları kullanarak benzer sonuçlar elde etmeyi hedefleyebilir.

Özşavli'ye (2023) göre kelime seçiminin, içerik, yapı ve dil kullanımının öğrencilerin yazma becerisini şekil bakımından anlamlı düzeyde değiştirdiği görülmüştür. Akran geri bildirimiyle öğrencilerin yazma kaygılarının da azaldığı tespit edilmiştir. Karateke Bayat ve Gün'ün (2018) yaptığı çalışmada Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Akran etkileşimi ile ilgili yapılan başka bir araştırmada Dölek ve Hamzadayı (2016), öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin faydalı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer bir konu ile ilgili yapılan araştırmada Gülüşen (2011) akran dönütüne dayalı olarak öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştiğini ifade etmiştir. Öğrencinin derse aktif katılımına, iletişim ve sosyal becerilerine de katkı sağlamıştır. Öyküleyici metin türü yazma da hataların azalmasında akran dönütü etkinlikleri etkisinin olduğu belirtilmiştir.

Akran destekli yazma becerisi araştırmalarının yapılan araştırma sonuçlarıyla benzer olması, yazma etkinliklerinde akran etkileşiminin ve iş birliğinin önemini vurgulayan ortak bir temele dayandırılabilir. Bunun yanında akran destekli yazma becerisi araştırmalarının sonuçları, belirli bir örneklem seçimiyle ilişkili olabilir. Araştırmalar, benzer yaş ve deneyim düzeyine sahip katılımcılarla gerçekleştirildiğinde, sonuçlar benzerlik gösterebilir. Örneğin aynı sınıftaki öğrenciler veya belirli bir yaş grubu üzerinde yapılan araştırmalar, benzer sonuçları doğurabilir.

Aşlıoğlu ve Özkan (2013) ortaokul düzeyindeki kızların erkeklere oranla daha yüksek yazma kaygısı yaşadıklarını belirlemişlerdir. Başka bir araştırmada ise ortaokul düzeyindeki erkeklerin kızlara göre daha fazla yazma kaygısı yaşadıkları, daha az yazma eğilimine sahip oldukları belirtilmektedir (Çocuk ve ark. 2016). Clark ve Dugdale (2010) erkeklerin yazmayı kızlara göre daha sıkıcı bulduklarını belirlemiştir. Yazma ve kaygı ilişkisini içeren diğer araştırmalarda ise ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarıyla yazma eğilimleri arasında negatif yönde ilişki tespit edilmiştir (Çocuk ve ark, 2016). Yazma kaygıları yükseldiği ölçüde yazma performanslarının düştüğü (Negari ve Rezaabadi, 2012), yazma kaygılarıyla dil derslerindeki başarıları arasında negatif yönlü anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir (Cheng ve ark, 1999). Yazma kaygısı bakımından bahsedilen araştırma sonuçlarının yapılan bu araştırma sonuçlarının aksini söylemesi, bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçimiyle yakından ilgili olabilir. Araştırma grubu için seçilen Kütahya ilindeki iki ortaokulun sadece kız ve erkek öğrencilerden meydana gelmesi, diğer araştırmaların kaygı durumu sonuçlarıyla paralellik göstermemesinde etkili olabilir.

Farklı araştırmalarda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısıyla ilgili farklı sonuçlar elde edilmesi, birçok faktörün etkileşimi sonucunda olabilir. Farklı örneklemelerin seçilmesi, araştırma tasarımı ve kullanılan veri toplama araçlarının farklı olması, kültürel ve sosyal faktörlerin çeşitliliği gibi faktörler, bireylerin yazma kaygısı düzeylerini etkileyerek farklı sonuçlara yol açabilir. Bununla birlikte öğrencilerde daha önceden var olan yazma deneyimleri de farklı sonuçların ortaya çıkmasında etkili

olabilir. Ancak daha fazla çalışma ve analiz yapılması gerekmektedir, böylece cinsiyetin diğer faktörlerle etkileşimini ve yazma kaygısının farklı bağlamlarda nasıl değişebileceğini daha iyi anlayabiliriz

Sonuç olarak, çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu şekilde etkili olduğu belirlenmiştir. Ancak bu sonuçların genel geçerliliğini ve uzun vadeli etkilerini belirlemek için daha fazla araştırma yapılması gerekmektedir. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini inceleyen bu araştırma, eğitim uygulamalarımızı ve stratejilerimizi geliştirmek adına önemli bir adımdır. Çalışmanın sonuçlarına dayanarak öğretmenlerimize ve eğitimcilerimize çoklu değerlendirme yaklaşımını benimsemeleri ve uygulamaları konusunda cesaret verilmeli, öğrencilerimizin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygılarını azaltmak için çeşitli yöntemlere ve destek mekanizmalarına başvurulmalıdır.

Öneriler

Çoklu değerlendirme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu bir etkisi olabileceği düşünülmektedir. Ancak, bu konuda daha fazla araştırma yapılması ve kontrollü çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu tür çalışmalar, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerilerini destekleyici bir araç olup olmadığını daha kesin bir şekilde belirlememize yardımcı olacaktır. Bu araştırmanın sonuçlarına dayanarak şunlar önerilmektedir:

Eğitim programlarında çoklu değerlendirme yaklaşımının kullanımının teşvik edilmesi: Çalışmanın sonuçları, çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerinde olumlu etkilere sahip olabileceğini göstermektedir. Bu nedenle, eğitim programlarında ve öğretmenlerin uygulamalarında çoklu değerlendirme yöntemlerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Gelecekteki araştırmaların odaklanması gereken alanlar: Çalışmanın sonuçlarına dayanarak, gelecekteki araştırmaların çoklu değerlendirme yaklaşımının etkisini daha kapsamlı şekilde değerlendirmesi ve farklı faktörleri dikkate alması önemlidir. Örneğin, öğrenci özellikleri, öğretmen faktörleri, sınıf ortamı gibi etkenler daha ayrıntılı olarak incelenebilir. Ayrıca uzun vadeli takip çalışmalarıyla çoklu değerlendirme yaklaşımının öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygısı üzerindeki uzun süreli etkileri araştırılabilir. Bu çalışmalar, eğitim sistemimizde çoklu değerlendirme yaklaşımının uygulanması ve geliştirilmesi için daha sağlam temellere dayanmamızı sağlayacaktır.

Öğretmenlerin eğitimi: Öğretmenlere çoklu değerlendirme yaklaşımının doğru bir şekilde uygulanması konusunda eğitim verilmelidir. Bu eğitim; öğretmenlerin değerlendirme stratejilerini çeşitlendirmelerine, geribildirim süreçlerini iyileştirmelerine ve öğrencilerin yazma becerilerini daha etkili bir şekilde değerlendirmelerine yardımcı olacaktır.

Öğrencilerin yazma becerilerini desteklemek için çeşitli değerlendirme yöntemlerinin kullanılması: Araştırma sonuçları, sadece yazılı sınavlara dayalı yöntemlerin değil, öğrencilerin yazma becerilerini farklı yollarla değerlendiren çeşitli yöntemlerin kullanılmasının önemini vurgulayabilir. Öğrencilerin yazılı ifade becerilerini geliştirebilmek için ödevler, portfolyolar, sunumlar gibi farklı değerlendirme araçlarına daha fazla yer verilmelidir.

Değerlendirme araçlarının çeşitlendirilmesi: Çoklu değerlendirme yaklaşımının etkili bir şekilde uygulanması için farklı değerlendirme araçlarının kullanılması önemlidir. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için sadece sınavlar değil, örneğin portfolyolar, projeler, sunumlar gibi çeşitli değerlendirme araçları kullanılmalıdır.

Sosyal destek ağlarının oluşturulması: Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek ve yazma kaygısını azaltmak için sosyal destek ağlarının oluşturulması önemlidir. Öğrencilerin birbirleriyle iş birliği yapmalarını, yazma deneyimlerini paylaşmalarını ve birbirlerine destek vermelerini sağlayacak ortamlar oluşturulmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel

Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirini gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Kurul adı = Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi = 14.04.2022

Belge sayı numarası = 2022/04

Yazarların Katkı Oranı

1. yazarın katkı oranı %60, 2. yazarın katkı oranı %40'tır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada taraflar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynaklar

- Akata, A. (2007). *Türkçe programıyla ilgili ölçme ve değerlendirme sürecinin işlevselliği üzerine bir araştırma (Tekirdağ ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Akçora, M. ve Erdem, Ş. (2012). *Küçük sanatçılar öykü yazıyor*. Terakki Vakfı Okulları Yazma Becerileri Sempozyumu. 1-16.
- Aslanoğlu, A. E. (2017). Grup içinde bireyin değerlendirilmesi: Akran ve öz değerlendirme. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 34(2), 35-50.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). *Yazma öğretimi. Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barnett, M. A. (1989). Writing as a process. *The French Review*, 63(1), 31-44.
- Canbulat, M., Bıçak, B., ve Uyumaz, G. (2017). Türkçe öğretmenlerinin kullandıkları ölçme ve değerlendirme yaklaşımları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(5), 462-477.
- Cheng, Y. S., Horwitz, E. K., ve Schallert, D. L. (1999). Language anxiety: Differentiating writing and speaking components. *Language Learning*, 49(3), 417-446.
- Clark, C. and Dugdale, G. (2009). *Young people's writing: Attitudes, behaviour and the role of technology*. National Literacy Trust.
- Creswell, J. W.; Clark, V.L.P. (2014). *Karma yöntem araştırmaları tasarımı ve yürütülmesi* (Yüksel D., Selçuk B. D. Çev.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çocuk, H. E., Yelken, T. Y. and Özer, Ö. (2016). The relationship between writing anxiety and writing disposition among secondary school students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 16(63), 335-352.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal Of Language Academy* 7(4), 210-220.
- Dolunay, S. K. (2010). Dil bilgisi öğretiminin amacı ve önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 275-284.
- Elbir, B. ve Yıldız, H. (2012). İlköğretim yazma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 30, 1-11.
- Dölek, O., & Hamzadayı, E. (2016). Akran etkileşimine dayalı yazma etkinliklerinin 7. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 965-980.

- Gelbal, S., ve Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterli algıları ve karşılaştıkları sorunlar. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 135-145.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Göçer, A., ve Çaylı, C. Ç. (2017). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliğine dayalı değerlendirme uygulamalarına genel bir bakış. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 121-138.
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran dönütünün ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin öyküleyici metin yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.
- Horowitz, D. (1986). Process, not product: Less than meets the eye. *TESOL Quarterly*, 20(1), 141-144.
- Hyland, K. (2003). *Writing and teaching writing*. In J. C. Richards (Ed.), *Second language writing* (s. 1-30). Cambridge: Cambridge University Press.
- İbili, Z. (2015). *Selanik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karakaya, İ., ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karateke Bayat, B., & Gün, M. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi içinde* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Negari, G. M. and Rezaabadi, O. T. (2012). Too nervous to write? The relationship between anxiety and EFL writing. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(12), 2578-2586.
- Nunan, D. (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. Edinburgh: Longman.
- Özkara, Y. (2007). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin 5. sınıf öğrencilerinin hikâye edici metin yazma becerilerini geliştirmeye etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özşavlı, M. (2023). Akran geri bildiriminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 12(1), 253-273.
- Öztürk, H., & Çeçen, S. (2007). The effects of portfolio keeping on writing anxiety of FL students. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 3(2), 218-236.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(2), 147-169.
- Tayşi, E. K., Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1172-1189.

- Tavşanlı, Ö.F. (2019). *Süreç temelli yazma modüler programının ilkökul 2. sınıf öğrencilerinin yazmaya ilişkin tutum, yazılı anlatım becerisi ve yazar kimliği üzerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Tavsanli, Ö. F., & Kaldirim, A. (2020). Critical discourse analysis of elementary school teachers' writership identities. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 13(1), 77-88.
- Sünnetçi, A. B. (2008). *A suggested approach to improve writing skills of students at Turkish Military Academy* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- 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.
- Yaman, H. (2014). Ortaokul öğrencilerinin genel kaygı düzeyleri, yazma kaygıları ve Türkçe dersine yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi* 14(3), 1111-1122.
- Yazar, Ö. (2004). *The significance and contribution of 6+1 traits of writing to the success of the students in English language teaching* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yılmaz, M. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin kompozisyon yazma becerilerini geliştirmede planlı yazma modelinin önemi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 321-330.
- Yörüsün, S. (2013). *8. sınıf öğrencilerinin düşünce yazısı yazma becerileri ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme (Silifke Atatürk İlköğretim Okulu Örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Yurdabakan, İ., & Cihanoğlu, M. O. (2009). Öz akran değerlendirmenin uygulandığı işbirlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin başarı, tutum ve strateji kullanım düzeylerine etkisi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(4), 105-123.

Extended Abstract

Introduction

Multiple assessment tools such as self-assessment and peer assessment are also used in addition to teacher assessment, which is the most powerful and classical tool used to assess writing skills (Gelbal & Kelecioğlu, 2007; Akata, 2009; Canbulat, Bıçak & Uyumaz, 2017; Göçer, 2018). Unlike traditional assessment activities, the evaluation of the student by the stakeholders with whom he/she communicates, including the student himself/herself, is accepted as an objective form of evaluation. This method, also referred to as multiple assessment or 360-degree assessment, has revealed its importance in the education system, which is complex, interactive and time-dependent in nature. In learner-oriented assessment activities, students identifying their own mistakes and being evaluated by their peers will help them learn better. In this context, peer assessment and self-assessment practices are effective assessment activities that can be used in teaching and improving writing skills. Peer assessment and self-assessment activities are also very effective in terms of receiving fast and detailed feedback compared to traditional teacher assessment (Yurdabakan & Cihanoğlu, 2009; Göçer & Çaylı, 2017; Aslanoğlu, 2017).

One of the problems that students face in the evaluation process is the anxiety they experience against the evaluation of the product they put forward. Students who experience this anxiety intensely may encounter devastating problems. In the teaching of writing skills, the reflection of some problems brought about by this high level of anxiety is inevitable (İbili, 2015). Some problems experienced in the affective domain during the teaching process also affect the cognitive domain. For example, when students experiencing a high level of anxiety are asked to write a composition on any subject, it can be seen that students have difficulty in remembering the words related to the subject (Hamaratlı, 2015).

There are many factors affecting students' anxiety about writing. Individual differences of students, teachers' views on the subject, space and time, and classroom interaction are among these factors (Karakaya & Ülper, 2011). In addition to negative outcomes such as procrastination, loss of confidence, tension and fear caused by a high level of writing anxiety among students, it also seems to cause interruption in the student's thinking process. Furthermore, it is known that students' exposure to an inattentive checking system in the writing process harms them cognitively and emotionally (Yaman, 2010).

Method

In this study where the effect of multiple assessment approach on the writing skill and writing anxiety of 7th grade students in lower secondary school was investigated, a mixed method was used. The measurements made during the research process were made in the form of pre-test - post-test and both quantitative and qualitative measurement tools were used. The quantitative and qualitative data obtained from the research questions were analysed separately from each other and then interpreted together.

When the literature is examined, a mixed method appears as a method that combines quantitative and qualitative methods. In this method, researchers collect and analyse both quantitative and qualitative data using different measurement tools. When using mixed methods, quantitative and qualitative data can be collected simultaneously or one after the other. In this way, it becomes possible to link the data by associating them with each other and to analyse the results of the research in a comprehensive manner by preventing the analysis of a single data source (Creswell & Clark, 2014).

Result and Discussion

As a result of the study, it was seen that there was a significant improvement in the writing skills of the participants in the experimental group as a result of the multiple assessment approach practices, and there was a significant decrease in their writing anxiety. As a result of the analysis on the effect of gender, it was concluded that gender did not have any effect on writing skills and writing anxiety. In addition, the results of the qualitative data obtained from the interviews supported the quantitative findings. This shows that the multiple assessment approach can be used as a tool to improve the writing skills of 7th grade lower secondary school students and to reduce their writing anxiety.

It is known that using process-based writing activities in writing studies improves writing skills (Tavşanlı & Kaldırım, 2020). Similar to the results of the current study, in the study conducted by Tavşanlı (2019), it was seen that the process-based writing approach was beneficial in the development of expressive skills. In addition, in Karagül's (2017) study investigating the effect of the project-based step-by-step curriculum on the reading comprehension and written expressive skills of sixth-grade lower secondary school students, it was concluded that the students in the experimental group received statistically significantly higher scores and wrote more successful compositions than the control group students. Özkara (2007), Karatay (2011), Elbir and Yıldız (2012), Akçora and Erdem (2012), Tabak and Göçer (2013) also reached similar results. Accordingly, the achievement scores of the experimental group students increased significantly compared to their achievement scores before the training. Similar findings were also reached by Yazar (2004), Sünnetçi (2008), Özkara (2007) and Ülper (2008).

In the literature, Aşılıoğlu and Özkan (2013) found that girls at the lower secondary school level had higher writing anxiety than boys. In another study, it was stated that lower secondary school boys had more writing anxiety and less willingness to write than girls (Çocuk et al. 2016). Clark and Dugdale (2010) revealed that boys found writing more boring than girls. In other studies involving the relationship between writing and anxiety, a negative relationship was found between secondary school students' writing anxiety and their writing willingness (Çocuk et al., 2016). It was found that writing performance decreased as writing anxiety increased (Negari & Rezaabadi, 2012), and that there was a significant negative correlation between writing anxiety and achievement in language courses

(Cheng et al, 1999). The fact that the results of the aforementioned studies in terms of writing anxiety are contrary to the results of this study may be closely related to the selection of the students constituting the study group of the current study. The fact that the two lower secondary schools in Kütahya, which were selected for the research group, consisted of only male and female students may be effective in the lack of parallelism with the results of other studies on anxiety.

As a result, it was determined that the multiple assessment approach had a positive effect on the writing skills and writing anxiety of 7th grade lower secondary school students. However, further research is needed to determine the general validity and long-term effects of these results. This study, which examines the effect of multiple assessment approach on the writing skills and writing anxiety of 7th grade lower secondary school students, is an important step to improve the educational practices and strategies. Based on the results of the study, teachers and educators should be encouraged to adapt and implement the multiple assessment approach, and various methods and support mechanisms should be used to improve students' writing skills and reduce their writing anxiety.