

T.C.  
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEREN ÖĞRENCİLERİN  
YAZMA KAYGILARININ ARAŞTIRILMASI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

AYTEN BALCI

ÇANAKKALE  
OCAK, 2020

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Türkçe Eğitimi Bilim Dalı**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin**  
**Yazma Kaygılarının Araştırılması**

**Ayten BALCI**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN**

**Çanakkale**  
**Ocak, 2020**

## Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Araştırılması*” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

14.01.2020

Ayten BALCI

*A. Binçot*

Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Ayten BALCI tarafından hazırlanan çalışma, 22.11.2019 tarihinde yapılan tez savunma sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No: 10287506

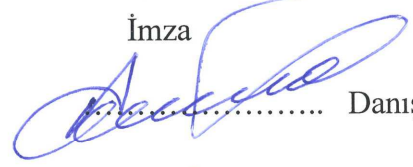
Akademik Unvan

Adı SOYADI

İmza

Doç. Dr.

Abdullah ŞAHİN



Danışman

Dr. Öğr. Üyesi

Funda ÖRGE YAŞAR



Üye

Dr. Öğr. Üyesi

Yüksel GİRGIN



Üye

Tarih:

İmza:

  
Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdür

## Ön Söz

Dil, dört temel beceri olan okuma, konuşma, dinleme ve yazmanın işlevsel olarak bütünleşmesiyle ortaya çıkar. İletişim aracı olan dilin kullanımı için aynı anda dört temel becerinin öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2011, s. 29). Dinleme ve okuma becerileri dört temel dil becerisinin anlama becerisi içinde yer alırken konuşma ve yazma becerileri anlatma becerisi içinde yer almaktadır (Demirel, 2011, s. 30).

Dil kavramı denilince ilk akla gelen sözel dil olsa da dil öğrenimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme adlı dört temel beceriden oluşan bir öğrenme alanıdır. Dört temel beceri işe koşulmadan bir dil öğrenmek olası değildir. Yerinde ve dengeli kullanılmayan temel dil becerileri bireylerin dil öğrenimi konusunda kendisine olan güvenini kaybetmesine ve yazma kaygısının artmasına sebep olduğu gibi yazma eğiliminde de düşüş olacaktır (Usta, 2012, s. 319).

Hazırlanan bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının demografik özelliklere bağlı olarak değişip değişmediğini araştırmak amaçlanmıştır.

Lisansüstü öğretimimin önce ders aşamasında daha sonra tez aşamasında bilgi ve tecrübesiyle bana ışık tutan, her konuda sonsuz anlayış ve desteğini esirgemeyen kıymetli danışmanım Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN'e teşekkürü bir borç bilirim. Onca işinin arasında yardımlarını esirgemeyerek bana yol gösteren arkadaştan öte, kız kardeşim kadar değerli, dostum Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ÖZKAN'a, çalışmanın her aşamasında yanımda ve destekçim olan değerli eşim İbrahim BALCI' ya, kızlarıma ve oğluma; her zaman bana güvendikleri ve destek oldukları için annem, ablalarım ve erkek kardeşime; şu an yanımda olmasa da küçük kızıyla gurur duyacağını bildiğim canım babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Araştırılması

Ayten BALCI

## Özet

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını araştırmaktır.

Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan ilişkiisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın amacı doğrultusunda verilerin toplanması için Şen ve Boylu (2017) tarafından, yabancı dil olarak Türkçeyi orta ve ileri düzeyde öğrenen öğrencilerin yazma kaygısını ölçmek amacıyla geliştirmiş olduğu 13 maddeden oluşan anket kullanılmıştır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde demografik özellikler, ikinci bölümde yazma kaygısını ölçen 13 soru bulunmaktadır. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki TÖMER’de 2017-2018-2019 akademik yılı bahar yarıyılında B1, B2 ve C1 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 200 öğrenciden gönüllülük esasına göre 170 öğrenciye ulaşılmıştır. Uygulanan anketlerden 17 tanesinde eksik veri tespit edildiğinden toplam 153 öğrencinin anketi değerlendirmeye alınmıştır. Bu öğrencilerden B1 seviyesinde 36, B2 seviyesinde 54, C1 seviyesinde 63 kişi bulunmaktadır. Araştırmadan elde edilen bilgiler SPSS 22 analiz programı ile analiz edilmiştir.

Araştırmada yapılan analizler sonucunda yazma kaygısının demografik özelliklere göre farklılıkları incelenmiş, demografik özelliklerin yazma kaygısına ne şekilde yansıdığı gözlemlenmiştir.

Sonuç olarak yazma kaygısının öğrencilerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna, Türkiye’de yaşadığı süreye, medeni durumuna, Türkçe dil seviyesine, İngilizce seviyesine göre anlamlı bir farklılık göstermediği; öğrencilerin uyruğuna, geldiği ülkeye, ana diline göre farklılık gösterdiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Dil becerileri, Türkçe öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi, yazma, yazma kaygısı.



# **Investigation of Writing Anxiety of Students Learning Turkish as a Foreign Language**

**Ayten BALCI**

## **Abstract**

The aim of this study is to investigate the writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language.

In the research, one of the quantitative research methods, relational screening model, was used. For the purpose of the study, a questionnaire consisting of 13 items developed Şen and Boylu (2017) to measure the writing anxiety of students who learn Turkish as a foreign language at intermediate and advanced levels was used.

The survey consists of two parts. In the first part there are demographic characteristics and in the second part there are 13 questions that measure writing anxiety. At TÖMER in Çanakkale Onsekiz Mart University, 220 students who learn Turkish as a foreign language at the level of B1, B2 and C1 in the spring semester of 2017-2018-2019 academic year reached 170 students on a voluntary basis. Among these students, there are 36 students at B1 level, 54 students at B2 level, 63 students at C1 level. The data obtained from the research were analyzed with SPSS 22 analysis program.

As a result of the analysis made in the research, the differences of writing anxiety according to demographic features were examined, and how demographic features reflected on writing anxiety was observed.

As a result of students' writing anxiety gender, age, educational attainment, while he lived in Turkey, marital status, level of Turkish language, which of English; students' nationality, the country they came from, according to their mother tongue.

**Key Words:** Language skills, Turkish teaching, teaching Turkish to foreigners, writing, writing anxiety.



## İçindekiler

Önsöz.....	ii
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	vii
Şekiller Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	3
Alt Problemler.....	4
Araştırmanın Amacı.....	5
Araştırmanın Önemi.....	5
Araştırmanın Varsayımları.....	5
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	5
Tanımlar.....	6
Alan Yazın.....	6
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	12
Dil Nedir?.....	12
Ana Dili.....	13
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	14
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri.....	15
Okuma.....	16
Dinleme.....	19
Konuşma.....	21
Yazma.....	22

Yazma Yaklaşımları.....	26
Ürün Odaklı Yaklaşım.....	26
Süreç Odaklı Yaklaşım.....	27
Yazma Sorunları.....	29
Yazma Stratejileri.....	33
Kaygı ve Kaygı Türleri.....	35
Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı.....	38
Sürekli ve Durumluk Kaygı.....	38
Sınav Kaygısı.....	39
İletişim Kaygısı.....	39
Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı.....	40
Yazma Kaygısı.....	41
Bölüm III: Yöntem.....	46
Araştırmanın Modeli.....	46
Evren ve Örneklem.....	46
Veri Toplama Araçları.....	52
Verilerin Toplanması ve Analizi.....	52
Bölüm IV: Bulgular.....	56
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	66
Tartışma.....	66
Sonuç.....	68
Öneriler.....	70
Kaynakça.....	71
Ekler.....	84
Özgeçmiş.....	88

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri.....	47
2	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları.....	47
3	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyrukları.....	48
4	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Durumu.....	48
5	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye’de Yaşadıkları Süre...	49
6	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medeni Durumu.....	49
7	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyesi.....	50
8	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Seviyesi.....	50
9	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldiği Ülke.....	51
10	Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dili.....	51
11	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Kıtaları ve Ana Dilleri.....	54
12	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonucu.....	56
13	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yaş Değişkenine İlişkin T-testi Sonucu.....	57
14	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Medeni Durum Değişkenine İlişkin T-testi Sonucu....	57
15	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Uyruklarına İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.....	58

16	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Uyruklarına İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	59
17	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Eğitim Durumlarına İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.	59
18	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	60
19	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkiye’de Yaşadıkları Süreye İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.....	60
20	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkiye’de Yaşadıkları Süreye İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	61
21	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkçe Dil Seviyelerine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.....	61
22	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkçe Dil Seviyelerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	62
23	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile İngilizce Seviyelerine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.....	62
24	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile İngilizce Seviyelerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu..	63

25	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Geldikleri Ülke Değişkenine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.....	63
26	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Geldikleri Ülkelere İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	64
27	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Ana Dillerine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu.....	64
28	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Ana Dillerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu.....	65

## Şekil Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Kaygı Düzeyi ile Öğrenmenin Verimliliği Arasındaki İlişki	37



## Kısaltmalar Listesi

akt.: Aktaran

s.: Sayfa

ss: Sayfa sayısı

vb.: ve benzeri

vd.: ve diğeri

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

## Bölüm I: Giriş

İnsanlar eski dönemlerden bu yana kültürel, ekonomik, sosyal ve siyasal nedenlerden dolayı anadillerinden farklı dilleri öğrenme ve kendi dillerini başkalarına aktarma eğilimi içindelerdir. Farklı dilleri öğrenen insanlar hem farklı dünyaları tanımakta hem de kendi dünyalarını dilini öğrendiği kişilere aktarmaktadırlar. Bundan dolayı teknolojik gelişmelerin sonucu olarak ülkeler arasındaki sınırlar ortadan kalkmaya başlamıştır. Yabancı dil öğrenmek, toplumların birbiri ile iletişime geçmeleri sonucu önemli bir hâle gelmiştir (Bakır, 2014, s. 436).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi teori ve uygulama bakımından Avrupa’da yabancı diller ve kültürlerin öğretilmesi çerçevesinde 2001 yılında yayınlanan Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metnine dayanır (Şimşek, 2017, s. 1). Bir dilin yabancı dil olarak öğretimi için en genel çizgileri sunan Avrupa Ortak Çerçeve Metninde, farklı ana dillere sahip hedef kitlelerin farklı veya aynı dil gruplarından ana dillere sahip olup olmadığı dikkate alınmalıdır. Yabancılar dil olarak Türkçe öğretimi ve Türk kültürünün birleştirici bir unsur olarak tanıtılmasında da öğrencilerin dil kökenleri öğretim sürecinde dikkat edilmesi gereken önemli noktalardandır. Yabancılar Türkçe Öğretimi ve araştırma merkezleri olan TÖMER’lerde Türkçe öğrenmek isteyen öğrenciler çok farklı milletlere mensup olabildikleri gibi aynı dil ailelerinden ana dillere sahip olabilirler ayrıca bazı öğrenciler iki dilli veya çok dilli de olabilmektedir. Yapılan araştırmalar sonucunda kişi öğrendiği yabancı dili önce istemsiz olarak kendi ana dili ile karşılaştırma yaparak öğrenmektedir. Bu da Türkçe öğrenen yabancıların, ana dilleri ve hangi dil ailesine mensup olduklarını bilmenin önemini arttırmaktadır (Şimşek, 2017, s. 2).

Geçmişten bu yana varlığını koruyan diller kaynak ve köken bakımından kollara ayrılmıştır (Şimşek, 2017).



- **Ural-Altay Dilleri:**
  1. **Altay Dilleri:** Türkçe, Moğolca, Mançuca-Tunguzca, Korece, Japonca.
  2. **Ural Dilleri:** Fin-Ugor Dilleri, Fince, Macarca, Ugorca, Samoyedce.
- **Hint-Avrupa Dilleri:**
  1. **Asya Dilleri:** Hintçe, Farsça, Ermenice, Hititçe.
  2. **Avrupa Dilleri:**
    - a. Latin dilleri: Latince, Fransızca, İspanyolca, Portekizce, İtalyanca, Rumence.
    - b. Slav dilleri: Rusça, Bulgarca, Sırpça, Boşnakça, Hırvatça, Lehçe, Makedonca.
    - c. Germen dilleri: Almanca, İngilizce, İsveççe, Norveççe, Felemenkçe, Danca.
    - d. Diğer bağımsız Avrupa dilleri: Yunanca, Arnavutça, Litvanca, Keltçe.
- **Hami-Sami Dilleri:** Arapça, İbranice, Berberî Dilleri, Akadca, Aramca.
- **Çin-Tibet Dilleri:** Çince, Tibetçe.
- **Bantu Dilleri:** Afrika'nın orta ve güney bölgelerinde yaygın olarak konuşulan dillerdir.
- **Kafkas Dilleri:**
  1. **Güney Kafkas kolu:** Gürcüce.
  2. **Kuzeybatı Kafkas kolu:** Çerkez, Abhaz, Ubıh.
  3. **Kuzeydoğu Kafkas kolu:** Çeçen -Lezgi, - Dağıstan, Hazar.

Bu dil ailelerinden ana dillere sahip yabancı öğrenciler Türkiye'ye iş, eğitim veya herhangi bir sebepten dolayı gelerek Türkçe öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenmektedirler (Şimşek, 2017, s. 3).

Kaygı, yazma becerisini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Yazma kaygısı bireylerin yazmada istekli olmalarını ve yazma etkinliklerindeki başarılarını etkileyen etmenlerden birisidir. Bireylerin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumuna yazma kaygısı denir (İşeri ve Ünal, 2012, s. 69).

Demirel'e göre (2002, s. 100) yazma becerisi dört temel dil becerisinden sonuncu olduğu için bu beceriyi kesin kurallar çerçevesinde yürütülen bir süreç olarak değil, eleştirel düşünme sürecinin işe koşulduğu bir süreç olarak düşünmek ve bilmek gerekir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe yazma becerisini edinirken yaşadıkları sorunların birçok nedeni bulunmaktadır. Yapılan bu çalışma yabancı uyruklu bireylerin yazma çalışmalarında yaşanan kaygının sebeplerini bulmaktır.

### **Problem Durumu**

Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının incelenmesi, yazma kaygısına neden olan değişkenlerin ortaya çıkarılması ve yazma kaygısına neden olan nedenlerin ortaya çıkarılarak azaltılması yönünde önerilerin geliştirilmesidir. Genel anlamda yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, aynı zamanda yazma becerisinin kazandırılmasında da etkisini gösteren problemler şöyle sıralanabilir (Maden, Dincel ve Maden, 2005, s. 751).

- ✓ Alfabelerin farklı olmasından kaynaklanan sıkıntılar,
- ✓ İletişim kurmaya hemen ihtiyaç duyulması,
- ✓ Yazılı anlatım becerisi edinirken meydana gelen problemler,
- ✓ Müfredatın aksaklığından kaynaklanan sorunlar,
- ✓ Uzman eğitimci eksikliğinden kaynaklı problemler,
- ✓ Ders için materyallerin yetersiz olması,
- ✓ Türkçe dil özellikleriyle ilgili problemler,
- ✓ Başvuru ve uygulama için ihtiyaç duyulan kaynakların yetersiz olması,
- ✓ Kullanılan ve kullanılacak olan yöntem-tekniklerle alakalı problemler,
- ✓ İlgili kurumların birbiriyle olan koordinasyon eksikliği
- ✓ Eğitim ve öğretimin yapıldığı ortamlardaki eksiklikler

✓ Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı değişkenlerden kaynaklanan hem uyum hem de dil becerilerine (okuma, dinleme, konuşma, yazma) yönelik problemler.

Bu araştırmanın problem cümlesini “ Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları demografik özelliklere bağlı olarak değişkenlik gösteriyor mu? ” sorusu oluşturmaktadır.

**Alt problemler.** Bu çalışmada problem cümlesinden hareketle belirlenen alt problemler şu şekildedir:

1- Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin cinsiyetleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

2- Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin belirlenen yaş aralığı ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

3-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin medeni durumu ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4- Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin uyrukları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin eğitim durumu ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkiye’de yaşadıkları süre ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

7-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin Türkçe dil seviyesi ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

8-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin İngilizce seviyesi ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

9-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin geldikleri ülke ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

10-Araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin ana dilleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelemek ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle önerilerde bulunmaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil öğrenme sürecinde kaygıya neden olan faktörler üzerine literatürde birçok araştırma yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi Türkiye'nin ekonomik durumunun gelişmesi ve Türkiye'nin Ortadoğu'da önemli bir ülke hâline gelmesiyle beraber stratejik olarak önem kazanmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde dil öğrenme başarısının öğrenci başarısını etkilediği, öğrenmeyi kolaylaştırdığı, zevkli hâle getirdiği görülmektedir (Chamot, 2004; Ellis, 1994 s. 77; O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990). Bu araştırmayla dil öğretmenlerinin, sahip oldukları birinci yabancı dil bilgileri doğrultusunda, daha etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi sağlamalarına; öğrencilerin ise yazma kaygılarının nedenlerinin ve hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiğinin araştırılması açısından önemlidir.

### **Araştırmanın Varsayımları**

Bu araştırmayla dil öğretmenlerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin sahip oldukları demografik özelliklerine göre daha etkili ve verimli bir Türkçe öğretimi sağlamaları konusunda bilgi sahibi oldukları ve öğrencilerin veri toplama aracındaki sorulara doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Araştırmamızın kapsamında anket sadece Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki TÖMER'de okuyan öğrencilere uygulanmıştır.

## Tanımlar

**Yazma:** Duyguların, düşüncelerin, istek ve olayların belirli kurallar çerçevesinde bazı sembollerle anlatılması durumudur (Özbay, 2006, s. 121).

**Kaygı:** Çevrede veya bireylerin kendi içinde bulunan ya da çevresindeki değişikliklerle veya benliğindeki bilinçsiz, bastırılmış güçlerin ortaya çıkmasıyla meydana gelen daha önce fark edilmemiş bir etkene karşı yapılan bir tepkidir (Budak, 2000, s. 437).

**Yazma Kaygısı:** Kişilerin yazacaklarının değerlendirileceği korkusu sonucu yazı yazmayı istememesi durumuna denir (Daly ve Wilson, 1983, s. 327).

## Alan Yazın

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını araştırmak; yazma kaygısına sebep olan demografik değişkenleri bulmaktır. Alan yazın incelendiğinde yazma kaygısı ile ilgili son zamanlarda birçok çalışma yapıldığı görülmüştür ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yapılan çalışmalar daha azdır. Araştırmanın bu bölümünde yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar ele alınmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalar şu şekildedir:

Karateke Bayat'ın (2018), "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akran değerlendirme uygulamasının yazma kaygısına etkileri ve öğrencilerin yazma kaygısı bağlamında akran değerlendirmesine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada nitel ve nicel verilerden yararlanılmıştır. Tek denekli desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini C1 kurunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu ve yazma

dersinde gerçekleştirilen akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı sonucuna varılmıştır.

Taşdemir'in (2007), "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezi ise yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkilerini incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini C1 düzeyinde bulunan 68 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada, deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna bakıldığında deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde özel yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farklılığın olduğu görülmüştür.

Demir'in (2019), "Bilişsel Strateji Öğretiminin 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı ve Yazma Başarıları Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde bilişsel strateji öğretiminin Türk öğrencilerin İngilizce yazma başarısı ve yazma kaygısı üzerindeki etkilerini ve bu etkilerin öğrencilerin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini araştırmak amaçlanmıştır. Araştırmada deneysel araştırma modeli kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda deney grubundaki öğrencilerin yazma başarılarının kontrol grubundakilere oranla daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kontrol grubundaki öğrencilerin yazma başarılarının ölçüldüğü ön ve son test puanları arasında istatistiksel bir farklılık bulunamamıştır. Ayrıca kontrol grubu öğrencilerinin yazma kaygıları da ön ve son test puanları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak önemli bir fark göstermemektedir. Yazma başarısı ve yazma kaygısı açısından kız ve erkek öğrenciler arasında ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Yılmaz'ın (2019), "Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenlerinin Belirlenmesi (Elazığ Örneği)" adlı yüksek lisans tezinde ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeylerini ve nedenlerini belirlemek ve kaygının cinsiyet, sınıf, anne eğitim

düzeıı, baba eğitim düzeıı ve kitap okuma sıklığına göre farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin birlikte kullanıldığı açımlayıcı karma yöntem modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini Elazığ ilinde bulunan 364 ortaokul öğrencisi oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının sınıf düzeıı, anne-baba eğitim durumu ve kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin elde edilen verilere göre öğrencilerin kaygılarının çoğunlukla; başkaları tarafından değerlendirilme endişesinden, konu belirlemede zorlandıklarından, öz güven eksikliği yaşamalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Taşkın'ın (2018), "Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi" adlı yüksek lisans tezinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerilerine ve kaygısına etkisini araştırmıştır. Araştırmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygılarını ise araştırmacının geliştirdiği yazma kaygısı ölçeği ile ölçmüştür. Nicel olarak elde edilen veriler incelendiğinde deney grubunda bulunan öğrencilerin yazma kaygılarının anlamlı düzeyde değişiklik gösterdiği sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma kaygısının giderilmesi ve yazma becerilerinin geliştirilmesine olumlu katkısı olduğu saptanmıştır.

Altuner'in (2017), "6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Sınıf Öğretmenliği Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerisi ve Öz Yeterliği ile Yazma Kaygısına Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında 6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modeli ile sınıf öğretmeni adaylarının yazılı anlatım becerilerine, yazılı anlatım öz yeterlik inançları ve yazma kaygısına etkisini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın deseni ön test-son test kontrol gruplu deneysel desendir. Araştırma sonucunda deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin, yazılı anlatım becerilerine ve yazılı anlatım öz yeterliklerine ilişkin deney grubu

lehine; yazma kaygılarına ilişkin kontrol grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna varılmıştır.

Demir'in (2016), "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım" adlı yüksek lisans tezinde amaç, Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygısı düzeylerini belirleyerek söz konusu kaygının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmektir. Araştırmanın örneklemini Yüzüncü Yıl Üniversitenin farklı sınıf düzeylerinde okuyan 194 Türkçe öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın sonunda Türkçe öğretmeni adaylarının %70,10'unun yazma kaygısının düşük, %27,32'sinin orta ve %2,58'inin ise yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Katılımcıların yazma kaygılarının cinsiyet ve sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarının nedenlerine ilişkin elde edilen verilere göre Türkçe öğretmen adaylarının kaygılarının ağırlıkta; başkaları tarafından değerlendirilme korkusundan, düşüncelerini yazıyla ifade etmede zorluk çekmelerinden, kendilerini yazma becerisinde yetersiz bulmalarından, buldukları ortamdan, yazılacak konudan, zaman diliminin kısıtlı olduğu zamanlarda yazmak zorunda kalmalarından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Özsoy (2015), "Özel Yetenekli (Üstün Zekâlı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı" adlı yüksek lisans tezinde özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı seviyelerini ölçmek amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Bilim ve Sanat Merkezlerinde okuyan 316 öğrenci oluşturmaktadır. Üstün zekâlı ve yetenekli öğrencilerde yazma kaygısının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen verilerin sonuçlarına göre öğrencilerin cinsiyetlerinin, Türkçe dersini sevip sevmemelerinin, günlük tutmalarının, kitap okuma sıklıklarının, yazma etkinliklerinde konu özgürlüğü olmasının öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinde farklılık yarattığı gözlemlenirken; ailelerinin



öğrenim durumları, ailenin maddi durumu, evde internetin bulunup bulunmaması gibi etkenlerin öğrencilerin yazma kaygısında anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür.

Çınar'ın (2014), "Akran Geri dönütünün İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı Üzerindeki Etkisi" adlı yüksek lisans çalışmasında akran dönütünün İngilizceyi yabancı dil olarak öğrencilerin kaygı seviyesi üzerindeki etkisini ve öğrencilerin akran dönütünün yazma derslerinde kullanılmasına karşı algılarını araştırmayı amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen veriler ışığında öğrencilerin akran geri dönütünün yazma dersinde kullanımının yazma kaygılarını azalttığını, güvenlerini arttırdığını, birbirleriyle işbirliği yapmaları ve birbirlerinden öğrenmeleri yazmalarını geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmanın nicel sonuçlarına bakıldığında akran geri dönütünün yazma dersinde kullanımının bilişsel, bedensel ve kaçınma kaygısını azalttığını görülmektedir.

Topuzkanamış'ın (2014), "Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi" adlı doktora tezinde yazma stratejileri eğitiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarılarına ve yazma kaygılarına olan etkisi ile öğrencilerin strateji eğitimi konusundaki görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada hem nicel hem de nitel araştırma yöntemlerinin bir arada uygulandığı karma yöntem kullanılmıştır. Sonuç olarak, deney grubu öğrencilerinin yazma başarısı ön test ve son test puanları arasında son test lehine, yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında ön test lehine anlamlı fark olduğu, kontrol grubu öğrencilerinin yazma başarısı ve yazma kaygısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı farkın olmadığı görülmüştür. Deney grubu ile yapılan görüşmeler sonucunda öğrencilerin eğitim süreciyle alakalı büyük oranda olumlu görüş bildirdiği görülmüştür.

Tiryaki (2011), "Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri" adlı yüksek lisans çalışmasında öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerini belirlemiştir. Araştırmanın örneklemini birinci sınıfta öğrenim

gören 363 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin %15.7'sinin düşük, %66.9'unun orta ve %17.4'ünün ise yüksek düzeyde yazma kaygısına sahip olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygıları seviyelerinde cinsiyet, lise türü, bölüm ve alana (sözel, sayısal ve eşit ağırlık) göre anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür.

Yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalarda farklı yöntem, teknik ve stratejiler kullanılarak yazma kaygısının düzeyi ve nedenleri ölçülmeye çalışılmıştır. Bunun için çeşitli ölçme araçlarının kullanılmıştır.



## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

### Dil Nedir?

İnsanı diğer canlılardan farklı kılan özellikler vardır: düşünmek, konuşmak, yazmak gibi. İnsanlar dil aracılığıyla konuşarak yazarak iletişim kurarlar. İnsanoğlunun iletişim aracı olan dil ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Duygu ve düşünceleri anlatmak için kullanılan her türlü işaret ve özellikle ses işaretlerinin hepsine dil adı verilmektedir (Yalçın, 2005, s.7). Ergin'e göre (2012, s. 3) dil "insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir."

Dil, genel anlamıyla insanların anlaşmasını sağlayan en güçlü ve en yaygın araç olarak bilinmektedir. Bu araç hayatın bütün alanlarında çeşitli duygu, düşünce, istek, tutum, inanç, değer yargıları anlamak ve anlatmak için; yaşanmış olaylarla ilgili bilgileri, kültür birikimini aktarmak için kullanılmaktadır (Özbay, 2009, s. 2).

Yaşamımızın vazgeçilmez unsurlarının en önemlilerinden biri olan dil, insanların birbiriyle anlaşmasını sağlayan bir araçtır. İnsanlar; duygularını, fikirlerini, sorunlarını birbirlerine anlatmak için bu araca başvururlar (İşcan, 2007, s. 5). İnsanların birbiriyle iletişim kurmasında temel araç olan dil, birçok bilim adamı ve araştırmacının incelediği bir bilim olarak önemli bir yere sahiptir. Dil bilimi araştırmacıları dilleri kökenine göre Hint-Avrupa dilleri, Hami-Sami dilleri, Bantu dilleri ve Çin-Tibet dilleri olmak dört bölüme; yapısına göre tek heceli diller, eklemeli diller ve çekimli diller olmak üzere üç bölüme ayırmaktadırlar. Dil ailelerine göre aynı dil ailesine mensup olan dillerin ortak özelliklerinin olmasının yanı sıra her dilin diğer dillerden onu farklı kılan ve kendisine has özellikleri vardır.

## Ana Dili

Ana dili ilk olarak anneden, sonra yakın aile çevresinden, sonra da etkileşimde bulunulan çevrelerde öğrenilen, insanın bilinçaltına yerleşen ve bireyin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 1990, s. 81).

Korkmaz (2003, s. 18)'a göre ana dil, insanın doğduğu, büyüdüğü aile ve soyca bağlandığı toplumundan öğrendiği, bilinçaltına yerleşen ve bireyle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dildir.

Çocuklar doğdukları andan itibaren, gözünü kendisini çepeçevre saran bir dil içinde açarlar. O dilin ses özelliklerini edinir, o dilin anlama-anlatma yoluyla bilinci uyanır. Bu dil onun ana dilidir (Adalı, 1983, s. 380).

Her insan, yaşamın ilk yıllarından itibaren, çevresiyle olan ilişkilerinden algıladığı iletişim verilerini işleyerek ana dilini veya birinci dili edinebilecek bir yetenekle doğmaktadır. Birkaç yıl sonra çevreden alınan uyarılar ve bunlara gösterilen tepkiler karşısında aldığı pekiştirme ve düzeltmeler yoluyla ana dilini öğrenmektedir (Demircan, 2005, s. 14).

Ana dilinin kişiler ve toplum için pek çok önemi vardır ve bunların hepsi yaşamsal öneme sahiptir (Aslan, 2007, s. 15).

Dilbilimciler ana dili teriminin anlamını belirlemek ve açıklamak için önce terimin içinde yer alan ana sözcüğünden başlamışlardır. Çünkü bireyin dilsel oluşum ve gelişiminde ananın payı büyüktür. Birey doğduğu ve büyüdüğü dil ortamını anasınınkiyle özdeşleyerek geliştirir. Algılanan sesler, ses kalıpları, vurgulama, tonlama gibi dile özgü özellikler ananın dilinden kaynaklıdır. Bunlar bireyin bilinçaltına yavaş yavaş yerleşmeye başlar. Bilinçaltında yavaş yavaş kurulan bu dilsel alt yapı yaşam boyu kolay kolay değiştirilemez. Zaman zaman yetişkinlerin dillerinde gözlemlediğimiz ağız ve şive izleri çocukluk dilimizin bu güne uzantısı olması kaçınılmaz bir sonuçtur (Özdemir, 1983, s. 19).

Ana dilinin insanlar için yeri ve önemi çok büyüktür. Çünkü ana dilimiz ilk olarak duygu ve düşüncelerimizi çevremize aktarmada kullandığımız en iyi anlatım aracıdır. Toplumla ilişkimizi ana dili aracılığıyla sağlar ve ana diliyle toplumun bir parçası oluruz (Mengi, 1987, s. 40).

Her millet için ana dilleri anne sütü gibidir. Belirli bir yaşa kadar anne dili çocuk için hem gerekli hem de önemlidir. Bireylerin okul çağına başlamasıyla birlikte ana dillerinin yerini buldukları ülke insanını birleştiren ana dil alır ve birey artık dil bilinciyle hareket etmeye başlar (Sağır, 2007, s. 543).

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Demircan (1990, s. 8) yabancı dili, ana dilinden veya birinci dilden sonra öğrenilen dil olarak tanımlamıştır. Tanımdan anlaşılacağı gibi ana dilinden sonra öğrenilen dil yabancı dil olarak adlandırılmaktadır.

Ana dili ve yabancı dil öğretimi şeklinde olan dil öğretimi günümüzde gitgide önem kazanmaktadır. Yirminci yüzyılın başlamasıyla birlikte teknolojiye yaşanan gelişmeler milletlerarası ilişkileri de artırmıştır. İlişkilerin bu şekilde artması sonucunda insanlar arasındaki iletişim sorunu doğal olarak bazı dillerin hızla yayılmasına sebep olmuştur (Özbay, 2010, s. 11). Bu gelişmelerden etkilenen Türkçe de yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasına girmiştir. İnsanlar tarafından öğrenilmek istenilen dil, dünyada yaygınlaşmaya başlayan dildir. Bu yaygınlığın sebebi ekonomi, eğitim, teknolojik ve siyasi gelişmeler olabilir.

Türkçe dünyada yaygın olarak konuşulan bir dildir. Türkçe, lehçeleri de dâhil olmak üzere, dünyanın en çok konuşulan beşinci büyük dilidir (Kirazlı ve Ateş, 2016, s. 3290).

Geçişten günümüze yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan eserleri Çakmak (2014, s. 167) şöyle sıralamıştır:

- Dîvânu Lugâti't-Türk

- Codex Cumanicus
- Kitâbü'l-İdrâk li-Lisani'l-Etrâk
- Et-Tuhfetü'z-Zekıyyefi'l-Lugati't-Türkiyye
- Bülğatü'l-Müştâk fi-Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak
- El-Kavânînü'l-Küllıyye li-Zabti'l-Lûgati't-Türkiyye
- Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mugâlî
- Muhâkemetü'l-Lugateyn
- Kitâb-ı Zebân-ı Türkî
- Senglâh Lugati
- El-Tamğâ-yıNâsırî
- Feth-Ali KaçarLûgati
- Lugat-i Çağatay ve Türkî-i Osmanî
- Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan

Çakmak'ın verdiği bilgilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda yazılan ilk eser Karahanlı döneminde Araplara Türkçe öğretmek için yazılan Divanü Lûgati't-Türk'tür. Daha sonra Kıpçak ve Çağatay dönemlerinde bu alanda eserler verilmeye devam edilmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi devlet ve vakıf üniversitelerinde yer alan TÖMER olarak adlandırılan merkezlerde yapılmaktadır. Ayrıca üniversitelerdeki bu merkezler dışında Türkiye Maarif Vakfı ve Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde yurt dışında açılan okul ve merkezlerde de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılmaktadır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Becerileri**

Dil anlama ve anlatma becerilerini kapsar. Okuma ve dinleme, anlama becerisini; konuşma ve yazma anlatma becerisini oluşturur. Bir dili öğrenmek dört temel beceriyi kavramakla olur. Bu dört temel beceri birbirinden ayrılmaz bir bütündür.

Ülkemizde yabancı dil öğretimini üniversiteler ve özel kurumların açtığı dil öğretim merkezler üstlenmektedir. Bu merkezlerde verilen yabancı olarak Türkçe öğretimi, Avrupa dil portfolyosu ölçütlerine uygun ve temel dil becerilerini (okuma, konuşma, dinleme ve yazma) merkeze alacak bir biçimde yürütülmektedir ( Maden vd. 2015, s. 751).

### **Okuma**

Asırlar boyu insanoğlu düşüncelerini kitaplara koymuş, düşünen insanlar bu kitapları okuyarak gerçek anlamda çağdaşlaşmıştır. Yazılı kaynaklardaki bilgilere erişim sağlaması nedeniyle okumanın, yabancı dil öğrencilerinin neredeyse tamamı tarafından vazgeçilmez bir dil becerisi olarak kabul edildiği Eskey (2005) de dahil olmak üzere pek çok araştırmacı tarafından vurgulandığı görülmektedir.

Araştırmacılar tarafından okuma ile ilgili pek çok tanım yapılmıştır. Türk Dil Kurumuna göre okuma, “bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları çözümlmek veya seslendirmek” şeklinde tanımlanmıştır ([www.tdk.gov.tr](http://www.tdk.gov.tr)). Yalçın (2002 s. 47) okumayı “ Önceden kararlaştırılan özel sembollerin duyu organları yoluyla algılanarak beyin tarafından yorumlanıp değerlendirilmesi” olarak tanımlamıştır. Gündüz ve Şimşek (2013, s. 15) ise okumayı “bir yazıyı bütünüyle görme, algılama, kavrama ve anlamlandırma etkinliği” olarak tanımlamıştır.

Okuma süreci pek çok bilişsel işlem sürecinin sonucunda oluşur. Bu süreçler okumayı tanımlayan özellikleri işaret etmektedir (Ülper, 2010 s. 1):

- Okuma, çabuk ve otomatik bir süreçtir.
- Okuma, stratejik, esnek ve etkileşimsel bir süreçtir.
- Okuma amaç güdümlü bir algılama sürecidir.
- Okuma dilsel bir öğrenme sürecidir.
- Okuma, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutları olan bir gelişim sürecidir.

Özbay (2006 s. 5) okumanın, seslendirme ve görme yönüyle fiziksel; kavrama yönüyle de zihinsel bir süreç olduğunu belirtmiştir.

Okuma, bilgiye ulaşma araçlarından en önemlisidir. Bundan dolayı önemini her daim korumuştur.

Okuma bireylerin anlama gücünü geliştirerek bilgi dağarcığını zenginleştirdiği için öğrenmenin temel aracı ve başarının anahtarı olduğu söylenmektedir (Akkaya ve Özdemir, 2013 s. 76). Dünyadaki gelişmeler göz önünde bulundurulduğunda hâlen bilgiye ulaşmanın en önemli, en sağlam ve kalıcı yolu okumaktır (Kaçar, 2015 s. 5).

Geçmişten bugüne insanın yaşamında değerli bir yere sahip olan okumanın düşünme gücünü ve ifade yeteneğini geliştiren kaynaklardan biri olduğu öne sürülür. Bireylerin kendilerini ifade ediş biçimlerinin, iletişim becerilerinin ve bunlara bağlı olarak toplumsal ilişkilerinin gelişimi için okuma becerilerinin geliştirilmesinin çok büyük önem arz ettiği vurgulanmaktadır. Çağımızda okuma muhakkak sahip olunması gereken dil becerilerinden biridir. Fakat yalnızca okuma becerisine sahip olmak yeterli değildir. Aynı zamanda okumaya karşı ilgili ve istekli olmak, okumayı alışkanlık hâline getirmek de okuma becerisinin gelişimi için önemli olduğu bilinmektedir (Aktaş, 2015).

Okuma becerisi, anadili öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de önemli bir yere sahiptir. Yabancı dil öğrencilerinin yaptığı okuma ana dilinde yapılan okuma ile benzerlik gösterse de anadilindeki okuma kadar basit ve öngörülebilir biçimde gelişmez (Yaylı, 2009, s.77). Bireyler anadilinde okuma becerisinde ne kadar iyi olursa olsun öğrendiği dilde belirli bir birikime sahip olmadan bu beceri de yeterliliğe ulaşmış sayılmaz. Grabe ve Stoller (2002, s. 43) ana dili ve hedef dilde okuma süreci arasındaki farkları şu maddeler altında toplamıştır:

- Sözlüksel, dilbilgisel ve sesletimsel yapıyla ilgili farklılıklar,
- Üst dilsel ve üst bilişsel farkındalıkla ilgili farklılıklar,



- Akıcı şekilde okumanın sağlanmasıyla ilgili farklılıklar,
- Dil üzerinde değişiklik gösterebilen dilbilimsel, edebi, sözcüksel farklılıklar,
- Okuma sürecini etkileyen dil yeterliğiyle ilgili farklılıklar,
- Diller arası aktarımdan kaynaklanan farklılıklar,
- Okuma yeteneğinin sebep olduğu farklılıklar.

Dört temel dil becerisinin merkeze alınarak öğretim planlarının yapıldığı yabancı dil öğretiminde bu farklılıklar göz önünde bulundurulur. Yabancılara Türkçe öğretiminde bireylerin yaşları, eğitim düzeyleri, sosyal yapıları, dili öğrenme amaçları ve bunlar gibi etkenler dil öğrenirkenki temel becerileri kazanmada önem taşımaktadır (Doye, 1991'dan akt. Kuzu, 1999, s. 65).

Demirel'e (2016, s.101) göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi kazandırırken amaç, öğrenciye verilen metinde ifade edilen duygu ve düşünceleri kavrayabilmesi, çözümleyebilmesi ve değerlendirebilmesidir. Böylece okuma faaliyetlerinin dil öğrenimine katkısı belirgin bir halde kendini gösterir.

Yabancı dil öğretiminde yapılan okuma derslerinde şu özelliklere önem verilmelidir (Rost, 1993, akt. Alderson, 2001):

- Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları (hangi konularla ilgilendikleri),
- Öğrencilerin yabancı dil seviyeleri (başlangıç, orta, ileri),
- Öğrencilerin geçmişteki bilgileri (amaç dilin dil bilgisi kuralları ve sözcük bilgisi),
- Metnin boyutu,
- Metnin öğrencilerle ne şekilde işleneceği vb. temel noktalara dikkat edilmelidir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin okuma becerisini geliştirebilmeleri için Türkçe dil seviyelerinin belli bir yeterlik düzeyine gelmesi önemlidir. Sözcük bilgisinin

yetersizliği, dilbilgisi ve söylem bilgisindeki eksiklikler okuma becerisi üzerinde olumsuz etki yapabilir (Yaylı, 2009, s. 62). Bu olumsuz etkinin ortadan kaldırılması, kelime bilgisinin arttırılması ve okumanın sürekliliğinin sağlanması için de öğrenicilerin seviyelerine göre okuma metinleri tercih edilmelidir.

### **Dinleme**

İnsanoğlu dinleme süreci ile ilk defa anne karnında karşılaşır. Dinleme ile başlayan dil öğrenme süreci öteki öğrenme alanları olan konuşma, okuma ve yazma için temel oluşturur (Güneş, 2007, s. 73). Dinleme ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlardan birkaçı şunlardır:

Demirel (2002)'e göre dinleme konuşmacının vermek istediği mesajı, net bir şekilde anlayabilme ve söz konusu uyarıcıya karşı tepkide bulunabilme etkinliğidir.

Sever, (1997) dinlemeyi duyduğumuzu anlamak ya da saklamak ve ya duyduğumuzu anlamak amacıyla dikkat sarf etmek şeklinde tanımlamıştır.

Temur, (2001) dinlemeyi, dinleyicinin önce duydukları ile sonra duydukları arasında bağlantı kurma ve iletişim yeteneği içindeki işlevini anlama yeteneği olarak ifade etmiştir.

Yangın, (2002) ise dinlemenin, sesleri anlamaya çalışmak ve çaba gerektiren bilinçli bir süreç olduğunu söylemektedir.

Taşer (2000)' e göre dinleme, konuşmacının ileri sürdüğü fikirleri anlamak, yorum yapmak, değerlendirmek, organize etmek, aralarındaki ilişkileri değerlendirmek, saklamaya değer bulduklarımızı belleğimizde seçmek anlamına geldiğini belirtmektedir.

Tanımlar incelendiğinde dinlemenin bilişsel bir süreç olduğu ve belirli bir farkındalık doğrultusunda gerçekteşiği görölmektedir. Buna bağlı olarak dinlemenin üst düzey zihinsel becerileri harekete geçirmeyi amaçlayan bilincin kontrolü altındaki bir süreç olduğu söylenebilir. Bu da dinlemenin edilgen bir işlem değil aksine etken bir işlem olduğunu doğrular (Barın, 2002, s. 18).

“Dil, dört temel beceri olarak kabul edilen dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğünden oluşmaktadır. Dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerinin birlikte öğretilmesi gerekmektedir” (Demirel, 2012, s. 29).

Dinleme, insanların anne karnından başlayıp ilk çocukluk dönemine daha sonra biçimsel öğretim ortamlarının başlangıcı olan okul öncesinden yükseköğretime ve sonrasında hayat boyu devam eden öğrenme sürecinde süregelen bir beceri/öğrenme alanı olarak ifade edilmektedir. Çünkü dil becerileri olan okuma, konuşma, yazma becerilerinin gelişiminin temelinde de dinleme becerisi vardır (Aydın ve Şahin, 2009, s. 454).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bir öğrencinin karşılaşabileceği ve etkileşim içerisine girebileceği biçimsel dinleme alanları Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metninden hareketle şu başlıklar altında yer alır (MEB, 2009, s. 137):

- Yazılı metinlerin yüksek sesle okunması;
- Alıştırma sorularına sözlü yanıtlar verilmesi;
- Ezberlenmiş metinlerin yeniden üretimi (piyes, şiir vs.);
- İkili ya da grup çalışmaları;
- Resmî ve ya sosyal tartışmalara katılımlar;
- Serbest konuşma (sınıfta veya arkadaşlar arasında);
- Sunumlar

Yabancı dil öğrenen kişiler ne kadar iyi dinleme yaparlarsa hedef dilin söyleyişini o kadar doğru öğrenirler. Böylece, konuşma ve yazmada anlatımları güçlenir (Nurlu ve Özkan, 2016, s. 27). Bununla birlikte günümüzde dünyanın, bilimsel ilerlemeler sonucu hızlı bir şekilde gelişmesi ve beraberinde insanın, her bir yönden gelen mesaj aldığı düşünüldüğü zaman dinleme becerisinin hem ana dilde hem de yabancı dilde etkili ve verimli bir şekilde kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkar (Kalaycı ve Temur, 2005, s. 55).

Yabancı dil öğretiminde en zor alanlardan biri dinleme becerisidir. Hedef dilin telaffuz edilmesinin anadilinden farklılık göstermesi dinleyerek anlamayı/anlamlandırmayı zorlaştırmaktadır. Bu sorunun giderilmesinde düzeye uygun dinleme etkinliklerinin kullanılması önem arz etmektedir. Ancak telaffuz noktasında belirli bir seviyeye geldikten sonra dinleme hem telaffuzun gelişmesinde hem de o dilde iletişimsel yetinin kazanılmasında büyük katkılar sağladığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de bu sorun dikkat çekmektedir. Türkçenin telaffuzu, farklı dil ailelerinden ve farklı alfabelerden gelenlerin sesletim özellikleriyle örtüşmediği şeklinde ifade etmektedir (İşcan ve Aydın, 2018).

### **Konuşma**

İnsanlar iletişim içinde olan varlıklardır. İletişim için olmazsa olmaz olan şey ise konuşmadır. Araştırmacılar konuşma ile ilgili pek çok tanım yapmışlardır. Çongur (1995, s. 42) konuşmayı “insanın doğuştan sahip olduğu, zaman içinde öğrenip yaşamak suretiyle edindiği düşünce ve görüşleri ile kendi istek ve duygularını belli bir maksatla karşısındakine veya karşısındaki kişilere iletebilmesi” olarak tanımlamıştır. Konuşma duygu, düşünce ve bilgilerin seslere yüklenerek dil aracılığıyla aktarılmasıdır (Demirel, 1999). Taşer (2006, s. 35) konuşma kavramını; pratik, kültürel ve ya estetik sebeplerle insanlar arasında oluşan bir iletişim davranışı olarak ifade etmiştir. Calp (2010, s. 191) ise konuşmayı, zihin ve kas gücünün devreye girdiği psiko-motor bir yetenek, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan en etkili araç, şeklinde tanımlamıştır. Özdemir’e (1992, s. 22) göre ise konuşma, dilsel ve iletişimsel bir etkinliktir. “Konuşma öğretimi, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde, dil öğretiminin genel amaçlarından biri olarak yer alır. Konuşma öğretiminin temel amacı, öğrencinin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmek; bu becerilerini günlük hayatta etkin bir biçimde kullanarak sosyalleşmesini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmesini sağlamak, isteklerini,

hayallerini, duygu ve düşüncelerini, bilgilerini, gözlemlerini sözlü olarak ifade edebilmesine olanak sağlamak olarak belirtilir” (Varışoğlu, 2018, s. 48).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma eğitimine başlarken ilk önce yapılması gereken çalışmalardan biri öğrencilerin kendi dilleri ile hedef dil arasındaki bağlantıyı kurmaktır. Bunun en doğru yolu ise öğrencilerin kendi dilleri ile öğrenecekleri dil arasındaki hem benzerlikleri hem de farklılıkları açıklamaktır. Bu farklılık ve benzerlikleri açıklamak, öğrencilerin Türkçeyi genel anlamda tanımalarını, kendi dil yapılarının ışığında hedef dili daha iyi anlamalarını sağlayacaktır (Köksal ve Dağ Pestil,2012).

Brown (2000, s.189)’a göre yabancı dil öğretiminde birey hedef dili ya doğal ortamda ya da sınıf ortamında olmak üzere iki şekilde öğrenebilir. Doğal ortamdan kastedilen yer hedef dilin konuşulduğu sosyal ortamlardır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, A1-A2, B1-B2, C1-C2 düzeylerinde olmak üzere kur sistemiyle yürütülür. A1 ve A2 kurlarında öğrenciler temel konuşma eğitimi alırlar. Öğrencilerin günlük yaşamını sürdürmesi için temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek yeterlikte konuşması beklenir. B1 ve B2 kurlarında orta düzeyde konuşma eğitimi verilir. Öğrencilerin sosyal yaşamda isteklerini rahatlıkla söylemesi çevresiyle rahat iletişim kurması beklenir. C1 ve C2 kurlarında ise ileri düzeyde konuşma eğitimi verilir. Öğrencilerin hedef dilde uzun konuşmalar yapabilmesi, tartışmalara rahatça katılabilmesi, mecazlı söylemleri kullanabilmesi beklenir (Varışoğlu, 2018).

### **Yazma**

Dünyanın her alanda hızlı bir şekilde gelişmesi sonucunda toplumlar arasındaki sınırlar kalkmış, sosyal ve kültürel yakınlaşmalar artmaya başlamıştır. Bununla birlikte dünyanın küreselleşmesi sonucu insanlar sahip oldukları ana dillerinden başka dilleri de öğrenmeyi bir ihtiyaç olarak görmüşlerdir. Başka bir deyişle kişilere göre farklılık gösteren özel istekler, değişik yaşamlara duyulan ilgi ve mesleki yaşamda ilerleme isteği (Aydın ve Zengin, 2008, s. 82) yabancı dil öğrenme sebepleri arasında sayılabilir. Ülkemizin eğitim

kalitesindeki artışları, doğal güzellikleri, geçmişten bu güne sahip olduğu kültürel özellikleri yabancı uyruklu öğrenciler açısından Türkiye'nin bir cazibe merkezi hâline gelmesine sebep olmuştur (Maden vd., 2015, s. 750).

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde öğrencilerin edinmesi gereken dört temel beceriden birisi olan yazma becerisinin geliştirilmesi için sadece yabancı dil eğitimi veren bölümlerde ya da yabancı dil hazırlık sınıflarında farklı isimler altında dersler yer almaktadır. Bu derslerde öğrencilere yazılı anlatım teknikleri öğretilmekte ve öğrencilerden bu alanda kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Çoğunlukla bu dersler ilgili ders öğretmenin belirlediği konular üzerinde öğrencilerin bireysel ve bazen de birlikte çalışmalarıyla yani öğrenci merkezli dersler şeklinde işlenmektedir” (Çakır, 2010, s. 166).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi verecek olan öğretmenler dil bilgisi yeterliliğine, telaffuz yeterliliğine, iletişim yeterliliğine ve kültürel yeterliliğe erişmiş olmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 39).

Dil öğrenme ve öğretme becerilerinden olan yazma eğitiminin belirli hedefleri vardır. Çakır'a (2010) göre yazma becerisinin hedefleri şunlardır:

- Öğrenme sürecini takip altına almak.
- Öğrencilerin seviyelerini belirlemek.
- Öğrencilerin öğrendikleri yapıları ve kelimeleri pekiştirmek.
- Dil hatalarına dikkat etmek.
- Noktalama işaretlerini öğretmek.
- Diğer dil becerilerinin daha iyi öğrenilmesini sağlamak.
- Öğrencilerin dil yetilerini geliştirmek.
- Öğrencileri yaratıcı düşündürmek / düşünmeye alıştırmak.
- Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürebilmeleri için destek vermek.

- Öğrenilenlerin kısa dönem bellekten uzun dönem belleğe aktarılmasını sağlamak.

Yazma eğitimi sadece gramer kurallarını öğrenmek ve kelimeleri doğru yazmak değildir. Bir metnin oluşturulmasındaki amaç, yazarın bireyin konuyla ilgili anlamlı cümleler kurabilme, akıcı metin oluşturabilme ve cümleler arası bağlamli geçişler yapabilmesine yardımcı olmaktır (Coşkun, 2011).

Maden, Dinçel ve Maden (2007)' e göre Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde, yazma becerisini istendik düzeyde geliştirebilmek için bazı özellikleri göz önünde bulundurmak gerekir:

- Yabancı dilde yazma eğitimi verilirken hedef kitlenin farklı değişkenlere bağlı özellikleri (yaş, ana dili, uyruk ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin Suriyeli ve Portekizli olan kişilerin dil özellikleri birbirinden farklılık gösterir.
- Yabancı dil öğreticileri hedef kitleyi iyi tanımalı ve yanlış aktarımlara engel olmalıdır. Hitap edilecek olan hedef kitleye ihtiyaçları ve özellikleri doğrultusunda iletişim, öğretim tarzı, yöntem ve stratejiler belirlenmelidir.
- Hedef kitlenin ana dilindeki cümle yapıları göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.
- Yabancı dilde yazma eğitimi verilirken sürekli ve plan çerçevesinde olmasına dikkat edilmelidir.
- Yabancı dilde yazma eğitiminde görevli olan eğitimcilerin yazmanın her aşamasında öğrencilere rehberlik etmesi gerekmektedir. Çünkü öğrencilerin bilişsel gelişimleriyle duyuşsal gelişimlerinin birlikte desteklenmesi gerekmektedir.

- Hedef kitleye yabancı dilde yazma çalışmaları yaptırılırken, metinler ve anlatım türleri açısından çeşitlik sağlanmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi aşamaları şu şekildedir:

**Alfabe öğretimi.** Yazma eğitiminin ilk adımı alfabe öğretimidir. Yabancı uyruklu öğrencilerin ana dilinin alfabesiyle benzerlikler ve farklılıklar tespit edilip karşılaştırmalar yapılarak harflerin yazılışı ve seslendirilmesi çalışmalıdır. Bu aşamada özellikle öğrencinin ana dili ve hedef dilin alfabelerinin birbirinden farklı olduğu yönler üzerinde durulmalıdır (Tiryaki, 2013, s. 40)

**Kelime öğretimi.** Kelime öğretimi kişilerin ihtiyaç, ilgi ve seviyelerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Temel sözcükler belirlenirken önceliğin organ ve akrabalık adlarının, günlük yaşamda kullanılan isim ve fiillerin, sık kullanılan deyim ve atasözlerinin, iletişimde önemli bir yeri olan kalıplaşmış söylemlerin ele alınması gerekmektedir (Barın, 2003, s. 311). Ayrıca “Sözcük yerleştirme oyunları” öğrencinin zihinsel süreçlerini harekete geçirerek, muhakeme ve parça bütün arasında ilişki kurma becerilerini geliştirmesine katkı sunar (Aslan, 2016, s.228).

**Cümle öğretimi.** Bu aşamada yazma eğitimi verilirken kelimelerin cümle dizimine uygun bir şekilde dizilmesiyle ilgili etkinlikler ve alıştırmalar yapılmalıdır. Öğretilen bir dilin genel olarak düşünce akışı ve düzenleme sistemini hissettirmek cümle öğretimi için önemlidir.

**Paragraf öğretimi.** Kelime ve cümle öğretimi başarılı bir şekilde tamamlandıktan sonra, paragrafı bağlamı ve anlamlı bir biçimde oluşturabilmek için paragraf öğretimine geçilmelidir. Cümleler arasında anlamlı bir bağlantı kurulduğunda paragraf oluşmaktadır. Paragrafın amacı bir anlamda bütünlük sağlamaktır. Paragraf yalnızca bir cümleden ya da birkaç cümleden de oluşabilir. Ne kadar uzun olursa olsun bir paragrafın en önemli özelliği anlam bütünlüğünün olmasıdır (Coşkun, 2011, s. 54).



**Metin yazma öğretimi.** Günay (2007, s. 44)'a göre metin; birbirini takip eden, bağlantılı, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan cümleler dizisidir. Metin yazarken cümleler, yazar tarafından bir konuya bağlı olarak belli bir mantık sırasıyla dizilerek yazılır. Metin oluştururken, yazan kişinin kendi düşünce ve duygularını yansıtacak biçimde yazması gerekir (Tiryaki, 2013, s. 40). Öğrencilerin yazmaya ihtiyaç duyduğu birçok sebep bulunmaktadır (Harmer, 2007,s. 112). Alışveriş listesi, bir günü anlatma, mektup yazma, e-posta yazma gibi.

### **Yazma Yaklaşımları**

Yazma becerisinin öğretilmesinde, becerinin öğretilmesi sırasında odaklanılan temel noktalar göz önünde bulundurularak çeşitli yazma yaklaşımları benimsenmiştir. Dil öğreticilerinin temel aldığı başlıca yaklaşımlar ürün odaklı, süreç odaklı ve tür odaklı yaklaşımlardır (Hyland,2003, s. 2).

### **Ürün Odaklı Yaklaşım**

Ürün odaklı yaklaşım, insan ve hayvanın gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlarını anlamak için yapılan deneysel çalışmalar neticesinde ortaya çıkan davranışçılığın yaygın olduğu yıllarda kullanılan yazma yaklaşımıdır. Ayrıca, 2005 Türkçe Öğretim Programı'ndan önceki zamanlarda eğitim dünyasında kullanılan yazma yaklaşımıdır (Özçakmak, 2011, s. 24). Gabrielatos (2002, s. 5)'a göre ürün odaklı yaklaşım, öğrencilere başlangıç aşamasında örnek bir metnin sunulup analiz edildikten sonra öğrenciler tarafından taklit edilmesine teşvik edilen geleneksel bir yaklaşımdır. Ürün odaklı yazma yaklaşımı denilince akla gelen şey, taklit sonucunda elde edilen üründür.

Ürüne odaklı yazma eğitiminde hedef bilgi çerçevesinde metin meydana getirmektir. Öğretici ile öğrencinin rolleri bu metin etrafında şekillenmektedir. Metin oluşturma sürecinin öncesine ve sonrasına bakılmadığı gibi metni kimin oluşturduğu da önemli değildir. Öğrenciler bu süreçte pasiftir ve yazma tamamen bireysel bir etkinliğe dönüşmektedir (Tabak ve Göçer, 2013).

Bu yaklaşımda kişinin sunulan konu ile ilgili sahip olduğu düşüncelerini yazması hedeflenir. O nedenle ilk yapılması gereken şey yazmaya başlamadan önce gerekli olan bilgilerin toplanmasıdır. Devamında toplanan bu bilgiler neden-sonuç ilişkisi, bir tezi kanıtlama, kıyaslamalar yaparak kağıda aktarılır. Bu yaklaşımın uygulandığı eğitim ortamlarında öğretmen ve öğrenciler için belirlenmiş roller vardır. Öğretmenin rolü öğrenciyi değerlendirmektir. Bu değerlendirme dilbilgisi, sözcük kullanımı, biçimsel düzen gibi başlıklar altında yapılır(Oral, 2002, s. 21).

Ürün merkezli yaklaşım deneylere, araştırmalara dayalı bir yaklaşım değildir. Tam tersine klasik söz bilime dayalı bir yaklaşımdır (Hairston, 1982, s. 78).

Ürün odaklı yazma öğretimi etkinlikleri uygulanan sınıflarda, öğrencilerin yazma becerisiyle ilgili olarak bazı kanıları kısaca şöyledir: Yazma performansı, öğretmenlerin yazılan metni incelemeleri için icra edilir ve biçim içerikten daha önemlidir. Yazma performansı birtakım kurallara bağlı olarak gerçekleştirilir, okurun önemi azdır. Yazma performansı öğretmenlerin değerlendirmek amacıyla verdikleri ev ödevlerinin zorunlu bir gereği olarak gerçekleştirilir. Yazma performansının bu şekilde gerçekleşmesi öğrencilerde kaygı oluşmasına sebep olur (Zamel, 1987, s. 708).

Araştırmacılar öğrencilerin yazdığı metinler üzerine yapılan çalışmaların eğitimsel ihtiyaçları karşılayacak verilere ulaşamadıkları için, öğrencilerin yazarkenki davranışlarını inceleme yolunu tutmuşlardır (Zamel, 1983, s. 165).

### **Süreç Odaklı Yaklaşım**

Yazılan metinden çok yazma sürecinin önemli olduğunu vurgulayan yaklaşım, süreç odaklı yaklaşımdır. Yani yazılan metnin nasıl yazıldığı, bu süreçte neler yapıldığı üzerinde durulur.

Süreç odaklı yaklaşım, ürün odaklı yaklaşıma tepki olarak ortaya çıkmıştır. Süreç odaklı yaklaşıma göre yazma süreci yinelemelere açık, döngüsel, sıralı ve kolay olma yerine

daha düzensiz olarak tanımlanmıştır. Ürün odaklı yazma yaklaşımında odak noktası metindeyken bu yaklaşımda yazardadır. Bu yaklaşım bilgilerin gözden geçirilip toplanması, fikirlerin oluşturulması ve yazımı tamamlanmış metnin neşredilmesine kadar yazma etkinliklerinin döngüsü üzerinde kurulur (Tribble, 1996, s. 37).

Süreç yaklaşımının ilkeleri kısaca şu şekilde özetlenebilir(Brown, 1994, s. 320):

- Öğrencilerin metin yazarken geçtikleri sürece odaklanmak.
- Öğrencilerin yazdıkları kompozisyon süreçlerini anlayabilmeleri için yardımcı olmak.
- Öğrencilere metin oluşturmaları ve bu metni düzeltmeleri için zaman tanımak.
- Öğrencilere yazdıklarını gözden geçirmenin önemini kavratmak.
- Öğrencilerin yazarken düşünce üretmelerine fırsat vermek.
- Yazma süreci esnasında öğrencilere dönütler vermek.

Süreç odaklı yaklaşımda öğrenenin yazma süreci boyunca çeşitli aşamalar deneyimleyerek sonuca ulaşması ve bu süreçte yazdığı taslaklar üzerinde çalışması gerekmektedir.

Süreç odaklı yazma yaklaşımında öğreticinin, yazma konusu ile ilgili öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirmesi, düşüncelerini düzenlemesi, yazma taslağını oluşturması, yazma çalışmalarındaki anlatımı gözden geçirmesi ve değerlendirmesi gibi temel yazma süreçlerini öğretmesi beklenir. Bu süreçler öğrencilerin bilinçli bir yazar olarak gelişmelerini sağlayacaktır. Böylece kendi düşüncelerini planlayabilme, değerlendirebilme ve düzenleyebilme yeteneği kazanmalarına yardımcı olacaktır (Tompkins, 2004, s. 29).

Yazma çalışmalarını çeşitli aşamalara ayırarak gerçekleştirmeyi amaçlayan yazma öğretimi yaklaşımlarının, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede başarılı oldukları bilinmektedir (Çakır, 2002; Ülper ve Uzun, 2009).

White ve Arndt (1991, s.2) bu yaklaşımda öğretmenlerin öğrencilerin yazdıklarına dilbilgisi yönünden yargılamak yerine yazılanlara karşılık veren bir okuyucu durumuna geçtiklerini söylemektedir. Öğrencilerine de dilbilgisi kurallarını eksiksiz uygulamak yerine tecrübelerini, düşüncelerini, fikirlerini ve tutumlarını yazdıklarına yansıtılmalarını önerirler.

Bu yaklaşımda yazma süreci planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzenleme olmak üzere çeşitli evrelerden oluştuğu bilinmektedir. Harmer (2004, s. 5) yazma sürecinin doğrusal olmayan; daha çok tekrarlayan bir süreç olduğunu, her aşamanın birden çok defa gerçekleştirilebileceğini belirtmiştir. Bu durumda yazma sürecinin tekrarlanabilecek aşamalardan oluşan döngüsel bir süreç olduğu söylenebilir.

Yazma eğitimi süreci olarak ele alan yaklaşımların, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede geleneksel yazma anlayışından daha etkili olduğunu belirleyen pek çok araştırmalar bulunmaktadır. Ürün odaklı ve süreç odaklı yazma yaklaşımları yabancı dil öğretiminde sıklıkla kullanılan yaklaşımlardır. Bu iki yaklaşım arasındaki farklara bakıldığında ürün odaklı yaklaşımın var olan bir yazılı ürüne benzer ürün yazma ile sınırlandırıldığı için belli standartlara bağlı kalınması gerektiği; süreç odaklı yaklaşımda ise öğrencilerin yorumlama ve yaratıcılığa yönlendirildiği görülmektedir.

### **Yazma Sorunları**

Dil ayrılmaz bir bütündür. Dilin farklı yönlerini oluşturan dil becerileri dinleme, konuşma, okuma ve yazma birbirlerine sınıksız bir şekilde bağlıdır ve birbirlerinin tamamlayıcısıdır (Aktaş ve Gündüz 2007; Dara, 2000).

Yazma, dil becerileriyle birlikte zihinsel süreçlerin iç içe olduğu bir süreçtir. Bu durumda yazma becerisi diğer dil becerilerinin geliştirilmesini ve güçlendirilmesini sağlar. Yazma, özellikle öğrencilerin fikirlerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine katkı sağlamaktadır (Güneş, 2003 akt. Uçgun, 2009).

Yazma becerisi anlatmaya dayalı olan bir dil becerisidir. Yabancı dil öğretiminde en son ve zor geliştirilen beceri yazma becerisidir. Bunun nedeni bu becerinin gelişiminin diğer becerilerin gelişimine bağlı olmasıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmedeki amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçe'nin dilsel özelliklerine uygun ve planlı bir şekilde yazıya aktarmalarını sağlamaktır. Yazma becerisi uygulamalı olduğu için birey, kazanılmış bilgileri somut bir biçimde gösterebilmektedir (Tiryaki, 2013, s. 38).

Öğrencilerin sınıf düzeyleri arttıkça yazılı anlatımla ilgili beklentiler de artmaktadır. Eğer öğrenciler yazma süreci ile ilgili becerileri kazanamamışlarsa beklentileri karşılamakta zorlanabilirler ve yazma süreci ile ilgili sorun yaşayabilirler. Yazma sürecinde karşılaşılan sorunlar şu şekilde sınıflandırılmıştır (Akyol, 2010, akt. Göçer, 2018, s. 62):

#### **Dikkati Toplayamama Sorunları**

- Yazma çalışmalarına bir türlü başlayamamak,
- Yazma esnasında dikkati kolayca dağılmak,
- Okunaksız yazmak,
- Yazma hızında tutarsızlık,
- Çok sayıda basit yanlışlar yapmak,
- Çok yetersiz bir yazı planı oluşturmak.

#### **Yazının Kağıt Yüzeyine Yerleştirilmesiyle İlgili Sorunlar**

- Yazı çizgilerine dikkat etmemek,
- Harfler, kelimeler, cümleler arası boşluklara dikkat etmemek,
- Kelimeleri yanlış heceleme,
- Organizasyon sorunları (Başlığı uygun yere yazmamak, paragraf başlıklarına dikkat etmemek vb.).

### **Aşamalandırma Sorunları**

- Harfleri uygun biçimde yazamamak,
- Harfleri birbirine benzeterek yazmak; heceleri uygun biçimde sıralayamamak,
- Olay gelişimini uygun biçimde verememek,
- Cümleler ve paragraflar arası geçişleri düzenli ve akıcı bir biçimde gerçekleştirememek.

### **Hafıza sorunları**

- Kelime hazinesinin zayıflığı,
- Çok sayıda kelimenin yanlış yazılması,
- Sıklıkla dil bilgisi ve yazım hatalarının yapılması.

### **Dil Sorunları**

- Yetersiz kelime hazinesi,
- Gelişigüzel cümleler kurma,
- Kelime dizimi ve cümle yapılarıyla ilgili sorunlar,
- Yazılanı tekrar okumama,
- Kelimelerin anlamını yeterince bilmeme,
- Hitap etmede sıkıntılar.

### **Bilişsel Sorunlar**

- Fikirleri oluşturup yorumlayamama,
- Fikirleri geliştirip organize edememe,
- Kişisel fikirleri yeterince ortaya koyamama ve hedef kitleyi dikkate alamama,
- Yaratıcı ve eleştirel yazı yazma güçlükleri.

### **Psikomotor (Devinişsel, Motorsal) Sorunlar**

- Çok kısa paragraf ve cümleler yazma,
- Çok yavaş yazma ve yazarken gayret göstermeme,

- Uygun biçimde kalem tutamama,
- Harfleri uygun yazamama,
- El yazısında akıcılığı sağlayamama.

Öğrenci açısından bakıldığında da yabancı dil öğrenimi kolay bir süreç değildir. Yabancı dil öğrenen öğrenciler yeni bir ses düzeni, biçim, söz dizimi ve kendi anadilinden farklı bir anlam evreni ve anlatım biçimiyle karşılaşır ve bunları kendi anadiliyle karşılaştırır (Karababa, 2009, s. 272).

Yabancı dil öğretiminde sözlü ve yazılı öğretimin biri diğeri kadar önemli ve gereklidir. Yazma becerisinin geliştirilmesine konuşma öğretimi kadar önem verilmesi gerekmektedir (Demirel, 2003, s. 108).

Çakır (2010)' a göre yazma becerisinin geliştirilmesinde hedef; öğrenme sürecini kontrol etmek, öğrencilerin düzeylerini belirlemek, öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine yardımcı olmak, dil yanlışlarının görülmesine, noktalama işaretlerinin öğretilmesine, diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine, öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine, öğrenilen konuların kısa zamanlı bellekten uzun zamanlı belleğe aktarılması ve öğrencilerin öğrendiklerinin performansa dönüştürmelerine yardımcı olmaktır.

Dinleme ve konuşmanın tam tersi olarak yazma tabii ortamda kendi kendine kazanılamaz. İnsanlar ancak uygun bir eğitimle yazma becerisini edinir. Çünkü yazma becerisi ana dili becerileri arasında en karmaşık ve en zor olan beceridir. Özel bir zaman ayrılmasına ihtiyaç duyulmaktadır (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1286).

Anadili eğitiminden farklı olarak yabancı dil öğretiminde öğrenciler, dil öğrenimine başladıkları ilk zamanlarda farklı sesler ve dil karakterleri ile karşılaşabilirler. Bu durum farklı alfabe türlerini kullanan öğrencilerde tedirginliğe yol açabilmektedir. Yabancı uyruklu

öğrencilerin farklı alfabeyle alışmaları için ilk Türkçe dersinde seslerin okunuşlarının verilmesi faydalı olacaktır (Tuncel, 2013, s. 731'den akt. Şimşek, 2017).

Motivasyon eğitimin vazgeçilmez unsurlarından en birincisidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenlerin özellikle dikkat etmeleri gerekir (Arslan, 2010, s. 13).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretmenler bireysel farklılıklara önem vermelidirler. Bireyler farklı yeteneğe, ilgiye ve zekâya sahiptirler. Bunun için her bireyin öğrenme şekli farklıdır. Yazma becerisi edindirmenin en etkili yolu öğrencilerde yazma isteği ve gereği uyandırmaktır. Öğrenciler çoğu zaman bu isteği ve gereği duymazlar (Aktaş ve Gündüz 2009, s. 216).

Yazma becerisini geliştirmenin en etkili yolu, kompozisyon çalışmalarıdır. Yazma becerisi, yazı yazmakla kazanılır; yazma eğitiminin temel ilkesi yazmaktır (Demirel, 2003, s. 102).

Diğer dillerde olduğu gibi yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretiminde karşılaşılan sorunlar da birbiriyle benzerlik göstermektedir. Yazmaya ayrılan zamanın yetersiz olması, teste ile yapılan sınavların olumsuz etkisi, öğreticilerin yazma eğitiminde yetersiz olması, öğrencilerin kelime hazinesinin sınırlılığı, yazıları değerlendirmede yanlışlık yapılması, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin göz önünde bulundurulmaması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, program yetersizliği gibi maddeler sıralanabilir (Tağa ve Ünlü, 2013, s. 1287).

### **Yazma Stratejileri**

Yazma becerisinin öğretilmesi ve geliştirilmesinde yazma stratejilerinin önemi herkes tarafından bilinmektedir. Yazma stratejileri, metin meydana getirilirken karşılaşılan herhangi bir sorunu çözerken kullanılan bilişsel veya üst bilişsel işlem veya işlem basamakları olarak tanımlanabilir. Strateji sorun odaklı olduğu için yerine yöntem ya da taktik kelimesinin kullanımı tercih edilmemektedir (Oxford, 1990).



Dil öğrenme stratejileri, dil öğrenme sürecinde başarılı öğrencilerin dil derslerinde nasıl başarılı olduğu araştırılmış ve bunun sonucunda ortaya konmuştur (Hismanoglu, 2000).

Yazma stratejileri, yazma sürecini denetim altına almayı sağlar. Yazma stratejileri, yazılı dili üretme ve yazma esnasında karşılaşılan sorunları çözme süreçleri olduğu için hem bilişsel hem de üst bilişsel düzeyde olabilir. Beyni bir bilgisayara benzetirsek bilişsel stratejiler işi halleden programlar gibidir. İnsan beyni en güçlü bilgisayardan daha karmaşıktır; çünkü beyin sadece problem çözme sürecini kontrol etmez, bu kontrol sürecini de kontrol eder. Yazma esnasında zihindeki bilgiler dil vasıtasıyla sunulmak üzere dil merkezine aktarılır ve yazılan cümlelerin doğru olup olmadığı denetlenir. Düşüncelerin yazıya aktarılması bilişsel, bu aktarma sürecinin denetlenmesi ise üst bilişsel bir süreçtir (Collins, 2000'dan akt. Topuzkanamış, 2014).

Araştırmacılar yazma stratejilerini çeşitli sınıflara ayırmıştır. Kellogg (1994) yazma öncesi stratejileri, taslak düzeltme stratejileri şeklinde sınıflandırmıştır. Leki (2002) de yazma stratejilerini, metin üretme stratejileri ve metin düzenleme stratejileri olarak iki başlığa ayırmıştır. Bu stratejilerin fikir arama ve bulma, fikirleri destekleme ve fikirlerin sunumunu gözden geçirme aşamalarından meydana geldiğini belirtmiştir. Clouse (2005) ise yazma stratejilerini ön yazma, taslak, gözden geçirme ve düzeltme stratejileri olarak dört başlık altında toplamıştır.

İyi yazarlar, yazma stratejilerinden faydalanarak başarılı metinler ortaya koyarlar. Yazma becerisi gelişmemiş öğrenciler yazarken yazma stratejilerini kullanmazlar. Bu bakımdan yazma becerisi gelişmemiş öğrencilere bu stratejilerin öğretilmesi önemlidir. Çünkü stratejileri öğrenmemiş öğrencilerin yazma başarısının düşük olması olası bir ihtimaldir (Graham ve Harris, 2005 akt. Topuzkanamış, 2014).

Yazma başarısı yüksek öğrenciler, yazarken düşünce üretme ve düzenleme, yazılı metinleri okuma ve değerlendirme, metinleri gözden geçirip düzeltme ve yazma sürecini

izleme aşamalarını, başarısız öğrenciler ise kâğıdı doldurmak amacıyla büyük harfleri kullandıklarını ve kelimelerin sadece okunup okunmaması ve doğru yazılmış olması durumunu kontrol ettiklerini söylemektedir (Graham ve Harris, 2005akt. Topuzkanamış, 2014).

Bu iki görüşe baktığımızda yazma stratejilerini kullanan ve kullanmayan yazma sürecinde başarılı ve başarısız öğrencilerin arasındaki farkı görmekteyiz. Yazma stratejilerini kullanan öğrencilerin kullanmayanlara göre yazmanın düzenleme aşamasında daha çok çaba sarf ettikleri görülmektedir. Yazma sürecinde başarısız olan öğrencilerin yazma stratejileri konusunda bilgi yetersizliği olduğu gibi yazmanın düzenleme aşamasında da çaba sarf etmedikleri görülmektedir.

İyi bir yazı yazmak ya da sadece yazmak için en önemli şey zihinde var olan bilginin gerek görüldüğünde zihinden alınıp bir düzen çerçevesinde kâğıda aktarılabilmesidir. Dikkat edilirse yukarıda özetlenen süreçte herhangi bir yazı türüne ait özellikler söz konusu değildir. Yani asıl amaç, zihinde bulunan duygu, düşünce, olay vs.nin bir düzen ve bütünlük içinde yazı diline dönüştürülmesidir. Dolayısıyla bir kişinin zihindeki bilgiye ulaşmayı, düzenlemeyi ve aktarmayı bilmeden iyi bir yazı yazamayacağı söylenebilir. Buna bağlı olarak strateji öğretiminin önemi kendiliğinden ortaya çıkmaktadır (Topuzkanamış, 2014 s. 27).

### **Kaygı ve Kaygı Türleri**

Kaygı insanların hayatına belirli zamanlarda olumlu olumsuz etki eden ve herkesi ilgilendiren bir konudur. Kaygının başarı üzerindeki etkisi herkes tarafından bilinir. Kaygı, sebebi belli olmayan tehlikeli bir durum, şanssızlık, endişe ya da bekleyişin meydana getirdiği tedirgin olma, akıldışı korkma, endişelenme, bunalma olarak tanımlanmıştır (Bakırcıoğlu, 2012, s. 502). Budak (2000)'a göre kaygı, kişinin kendisinde veya çevresinde bulunan ya da etrafındaki değişikliklerle veya benlikteki bilinçsiz, bastırılmış güçlerin ortaya çıkmasıyla harekete geçen belirsiz bir etkene yönelik tepki olarak ifade edilmektedir.

Kaygının ortaya çıkmasında pek çok sebep olabilir. Bu sebepler çevre kaynaklı ya da kişinin kendi duygu ve düşüncelerinden kaynaklı olabilir. Halat (2015)'a göre kaygının sebepleri; “anamlı ve etkili bir tavır sergileyebilme endişesi, verilen görevleri en doğru şekilde yerine getirebilme endişesi, insanların olumsuz durumlardan kurtulmada zorluk yaşayabileceği düşüncesi, insanların kendi yeterliklerinden fazla nitelikli işlerle karşılaşması, karşı taraftaki kişilerin beklenenden az şekilde tepki vermesi” olarak ifade edilmiştir.

Kaygının ortaya çıkmasında etkili olan nedenleri Cüceloğlu (2012) şöyle sıralamıştır:

- Desteğin Çekilmesi: Alışagelmış çevrenin ortadan kalktığı durumlarda insanlar kaygı duyarlar.
- Olumsuz Bir Sonucu Beklemek: Pek hazırlanmadan sınava girme, trafik cezasının belirleneceği trafik mahkemesinde duruşmayı bekleme gibi olumsuz sonuçların ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız.
- İç Çelişki: İnandığımız ve önem verdiğimiz bir fikirle, yaptığımız davranış arasında bir çelişki ortaya çıktığı zaman kaygı türünden gerginlik duyarız.
- Belirsizlik: Gelecekte ne olacağını bilmemek insanlar için en belli başlı kaygı nedenlerinden biridir. İlerde olumsuz türden olayların olacağını bilmek hiç bilmemeye yeğlenir.

Kaygının ortaya çıkmasına neden olan etmenler önemli olduğu gibi kaygı ile beraber ortaya çıkan fiziksel, bilişsel ve duygusal durumlar da kaygılı olma durumunu açıklamak için oldukça önemlidir. Kaygının insanın yaşamında nasıl ortaya çıktığı ve sonuçlarıyla yapılan araştırmalarda kaygının belirtileri şu şekilde sıralanmıştır (Beck ve Clark, 1997; Özer, 2002; Berksun, 2003'den akt. Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014):

- “Bilişsel Belirtiler: Felaket yorumları içeren tüm inanç ve düşünceler, olumsuz düşünceler, kendini aşırı gözlemeleme, cesaret edememe, pasiflik, kararsızlık gösterme, unutkanlık, dikkatini toplamada problemler, dalgınlıklaşma.

- Bedensel Belirtiler: Kalp atışlarında hızlanma, göz bebeklerinin büyümesi, nefes alıp verişin hızlanması, çeşitli kaslarda gerginlik, ağız kuruluğu, terleme ya da üşüme, titreme, vücudun belli yerlerinde uyuşma, karıncalanma, ateş basması, baş ağrısı, baş dönmesi, yüz kızarması, ciltte solukluk, göğüste ağrı, basınç ve sıkışma, bulantı, iştahsızlık, kusma, sık idrara çıkma, soğuk ve nemli eller, kulak çınlaması.

- Duygusal Belirtiler: Gerginlik, sinirlilik, karamsarlık, korku, endişe, panik, kontrolü yitirme hissi, güvensizlik, çaresizlik, heyecan, saldırganlık, umutsuzluk”.

Yaman (2010)'a göre, kaygı iki farklı şekilde ortaya çıkabilir: İlki, öğrencinin olumsuz yönde etkilenmesine sebep olan ve dolayısıyla öğrenme etkinliklerine engel olan kaygı; ikincisi ise öğrenciyi öğrenme için mücadele etme güdüsünü oluşturan dolayısıyla öğrenme etkinliğini kolaylaştıran kaygıdır. Bu yargıdan da anlaşılacağı gibi kaygının olumlu veya olumsuz durumlarının bireyin hayatında etkisinin olduğu görülmektedir. Kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki sadece olumsuzluk değildir. Orta düzeydeki kaygı öğrenmenin en iyi olduğu kaygı durumudur. Bu ilişkiyi Cüceloğlu (2012) şu şekilde göstermiştir:



Şekil 1. Kaygı düzeyi ile öğrenmenin verimliliği arasındaki ilişki

Orta ve düşük düzeyde kaygı, genel olarak motivasyonu artırır ve belirli problemleri çözmek için gerekli olan cevapları geri çağırmaya veya ayrıntılara yoğunlaşmaya yardımcı

olur. Kaygı belirli bir noktayı aştığında, bunun tersi bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, rekabet gerektiren durumlarda, kayda değer miktarda kaygı, performansı artırır, ancak şiddetli kaygı odaklanmayı engeller ve performansın düşmesine neden olur (Beidel ve Turner, 2005).

Genellikle kaygı sözcüğü duygu olarak olumsuzluğu ifade eder. Buna en iyi açıklayan durum ise sınav kaygısıdır. Herhangi bir sınavda öğrenciler korktukları veya kaygılandıkları için bildiklerini unutup sorulara yanlış cevap verebilirler. Ayrıca okulda sözlü sınav performansı sergilerken sorulan sorulara tüm sınıf önünde cevap vermek öğrencilerin endişelenmesi, yanlış cevap vermesi, konuşamaması ve utanması kaygıyı açıklayan başka bir durumdur(Beidel ve Turner, 2005).

Varışoğlu ve Varışoğlu (2018) kaygı türlerini; kaygının öğrenme motivasyonuna etkisine göre kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygı, süreye göre durumluk ve sürekli kaygı, başarı ölçümüne göre sınav kaygısı ve başarı kaygısı, etkileşim ve iletişime göre olumsuz değerlendirilme kaygısı ve iletişim, derslere göre fen, matematik, yabancı dil kaygısı gibi çeşitli şekillerde ele alınıp değerlendirildiğini ifade etmektedir.

### **Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı**

Scovel (1991, s. 139) kolaylaştırıcı kaygının öğrenme ortamlarında meydana gelen sorunlarla mücadele etmek ve öğrenciyi öğrenmeye karşı kaçınma davranışına değil yaklaşıma davranışına yönelten duygu olduğunu ifade etmiştir. Öğrenme ortamlarında öğrenciyi kaçınma davranışına yönelten ve oluşan öğrenme sorunlarının çözümüne engel olan kaygının da engelleyici kaygı olduğunu belirtmiştir. Sağlıklı bireylerde kolaylaştırıcı ve engelleyici kaygının ikisi de bir arada bulunmaktadır.

### **Sürekli ve Durumluk Kaygı**

Spielberger (1980)'e göre durumluk kaygı, belirli bir anda ve belirli bir şiddet düzeyinde görülen bir süreçtir. Sürekli kaygı ise uzun süren ve bireyin bilincinde gizli olarak yer alan ve ortaya çıktığında da hemen kaybolmayan bir süreçtir.

Durumluk kaygı sıkıntı, tasa ve gerginliğin yaşandığı bir acil durum göstergesidir. Bir anlık gerilim, korku ve dehşet duygularıyla meydana çıkar. Stres oluşturacak nedenlerin kuvvetli ve yoğun olduğu durumlarda yükseliş gösterir. Stres durumu ortadan kalkınca kaygı düşer (Kaya ve Varol, 2004).

Sürekli kaygı, şiddeti ve süresi kişilik yapısına göre değişen, durumluk kaygıya göre daha olağan ve devamlı huzursuzluk, mutsuzluk, hoşnutsuzluk halleri gözlemlenebilen bir kaygı türüdür (Köknel, 1995).

### **Sınav Kaygısı**

Sınav kaygısı, değerlendirme söz konusu olduğu zaman bireylerin hissettiği korkuyla karışık tedirginlik duygusudur (Sarason ve Sarason, 1991).

Sınav kaygısı bireylerin kendileri ile ilgili olumsuz düşüncelerden beslenir. Bireylerin başarısızlıkla ilgili algı ve inançları ayrıca diğer bireylerin daha başarılı olacağı gibi düşünceler sınav kaygısını arttırmaktadır (Hembree, 1988).

Hembree (1988)'den akt. Varışoğlu ve Varışoğlu (2018)' na göre sınav kaygısının özellikleri şunlardır:

- Başarısızlığa yol açması,
- Öğrencilerin öz saygılarını olumsuz etkilemesi,
- Bireylerin kendilerini olumsuz değerlendirmesi,
- Savunma davranışı sergilemesi,
- Kaygının diğer türleriyle etkileşim içinde bulunma,
- Yetenek, cinsiyet ve alınan eğitim düzeyine göre değişme,
- Gerekliğinde tedavilerle etkili bir şekilde azalma.

### **İletişim Kaygısı**

Etkili bir öğrenme için sınıf içi iletişim sürecine öğrencilerin aktif katılımının sağlanması gerekmektedir. Bu durum öğretmenlerin öğrencilerini zaman zaman sınıf içinde

iletişime zorlaması ve öğrencinin iletişime girmekten kaçınmasıyla sonuçlanmaktadır. Öğrencilerin çevresel baskı olarak hissettikleri bu durum onlarda iletişim kaygısının oluşmasına neden olmaktadır. İletişim kaygısı başka bir kişi ya da kişilerle ilişki kurmaktan ve ya iletişim kurma olasılığından kaynaklanan bireysel korku ya da kaygı düzeyi olarak tanımlanmaktadır (Ergin, 1998 akt. Varışoğlu ve Varışoğlu, 2018, s. 83).

### **Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**

Çeşitli nedenlerden dolayı herkesin yaşadığı bir duygu olan kaygının öğrenme ile arasındaki ilişki herkes tarafından bilinmektedir. Kaygı düzeyinin azlığı ve çokluğu öğrenmeyi olumlu ve olumsuz bir şekilde etkilemektedir.

Kaygı, yabancı dil öğrenimini kolaylaştıran veya engelleyen faktörlerden biri olarak kabul edilmektedir (Onwuegbuzie, 1995).

Başarır (1990)'a göre dil sınıflarında yaşanan her kaygı olumsuz bir durum olarak değerlendirilmemelidir. Kaygının olumlu ya da olumsuz olmasını duygunun kaynağı değil, şiddeti ve süresi ile dış tehlikenin önem derecesi belirler.

Varışoğlu ve Varışoğlu (2018), yabancı dil kaygısını maddeler halinde şu şekilde özetlemişlerdir:

- Yabancı dil kaygısı diğer kaygı türleriyle benzer özellikler göstermesine rağmen kendine has özellikleri nedeniyle farklı ve özel bir kaygı türüdür.
- Kaygı seviyesi düşük ya da orta düzeydeki öğrencilerin yüksek düzeyde kaygıya sahip olan öğrencilere göre daha başarılı oldukları söylenebilir.
- Yabancı dil kaygısı öğrencileri olumsuz yönde etkileyen ve hoş gitmeyen sonuçları beraberinde getiren, gerektiğinde uzman yardımını gerektiren bir durumdur.
- Yabancı dil kaygısı öğrencide kaçınma davranışını tetikler.

- Yabancı dil kaygısı daha çok sosyal becerilerin sergilenmesini gerektiren durumlarda ortaya çıkmaktadır.
- Yabancı dil kaygısının süresi, şiddet düzeyi ve birey üzerindeki etkisi değişiklik gösterir. Herkes için aynı şekilde seyreden bir kaygıdan söz edilemez.
- Yabancı dil kaygısı bireyin öğrenme ortamındaki mutluluğunu, öğrenme doyumunu ve motivasyonunu olumsuz etkiler.
- Uzun süren kaygı durumu tedavi gerektirir.
- Yabancı dil bilgisinin ölçülmesi ve başarı düzeyinin değerlendirilmesi çoğu zaman öğrencide kaygı uyandırır.
- Konuşma, dinleme ve sesli okuma etkinlikleri yabancı dil sınıflarında kaygıya en çok yol açan dil becerileri etkinlikleridir.
- Yabancı dil kaygısı öğrencilerin iletişim becerilerini olumsuz etkiler.
- Yabancı dil kaygısı öğrencinin bir algılama ve yorumlama biçimidir.
- Yabancı dil kaygısının kültürle sıkı bir ilişkisi vardır.

### **Yazma Kaygısı**

Yazma kaygısı, bireylerin yazı yazarken duydukları endişe, korku durumudur. Yazma kaygısı, kişinin yazmaya karşı geliştirdiği bir tepkidir. Bu tepki verilen bir yazma ödevine, derste yapılan bir yazma etkinliğine ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu hâllerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak kendini gösterir (Zorbaz, 2011, s. 2272).

Ana dili ve yabancı dil öğrenme sürecinde, anlama ve anlatmanın tam olarak sağlanabildiği bir durum olan yazma becerisi çok büyük bir işleve sahiptir. Bundan dolayı yazma becerisinin edindirilmesi aşamasında güdüleme, güvenme ve eleştirinin önemi dikkate alınmalıdır. Bireylerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken kendine güvenmeme duygusu,



yanlış yapma düşüncesi, yetersiz hissetmesi ve değerlendirilme korkusu yaşaması sonucunda düşüncelerini yazıya yeterli ve doğru aktaramamasına neden olur. Böylece bu durum beraberinde yazmaya karşı kaçınma, yazma becerilerine ve isteğine ket vurma ortaya çıkabilir (Sarason, 1988, s. 3).

Düşük kaygının başarısızlığa neden olduğu orta düzeyde kaygının başarıyı artırdığı yüksek düzeyde kaygının ise çoğunlukla başarı oranını düşürdüğü bilinmektedir. Endişe ve kaygı, öğrencilerin performanslarında çok büyük etkilere sahiptir. Değerlendirilme durumuna çok fazla odaklanan öğrencilerde, kaygı düzeylerinin çok yüksek olduğu öne sürülmektedir. Aynı şekilde yazma becerisine ket vurabilecek durumlardan birisi olan yazma kaygısı, bireyleri yazma becerisi esnasında yazma becerisinin bütün düzeylerinde etkileyebilir ve bireylerin yazmaktan kaçınmalarına sebep olabilir (Corbett-Whittier, 2004, s. 88). Bununla ilgili alan yazında yapılmış çalışmalarda da, kaygılı öğrencilerin düşük derecede öz yeterlik gösterme eğiliminde oldukları ve böylece hedef dilde kendilerini daha düşük seviyede yazılı olarak ifade edebildikleri yönünde benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür (Jones, 2008; Shang, 2012). Yazmaya becerisine karşı geliştirilmiş bir tepki olarak karşımıza çıkan yazma kaygısı; üzgün olma, kızgın olma, korkma gibi duygusal şekilde ya da çeşitli kramplar ve terleme şeklinde de fiziksel olarak kendini gösterdiği bilinmektedir (Poff, 2004, s. 168).

Yazma performansı bir beklentidir, bu yüzden kaygıya neden olur (Bloom'dan akt. Özsoy, 2015, s. 31). Yazma kaygısı yaşayan kişilerdeki ruh hâli yazma çalışmaları sırasında üzüntü, kızgınlık, endişe, korku şeklinde ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde kendini gösterir (Özbay ve Zorbaz, 2011, s. 34). Yazma kaygısı; bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçmak istemesi, kaçınması durumudur (İşeri ve Ünal, 2012, s. 69).

Birtakım olumsuz davranışlar yazma kaygısının yüksek olduğunun işaretidir. Yazma kaygısı yüksek bireylerde şu şekilde davranışlar gözlemlenebilir (Reeves, 1997, s. 38):

- Yazma becerisini çok az ihtiyaç duyulan veya hiç ihtiyaç duyulmayan bir meslek edinmeyi tercih edebilirler.
- Üniversite eğitimi sürecinde, yazma performansının her gün sergileneceği ders ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
- Sınıf dışındaki zamanlarında çok az yazmak isterler.
- Çevrelerindeki bireylere yazma becerisi açısından iyi bir örnek teşkil etmezler.
- Sözel becerinin sergileneceği testlerden, okuduğunu anlama testleri gibi testlerden düşük puan alırlar.
- Yazma becerisine karşı motivasyonları düşüktür.

Yazma kaygısının yüksek ya da düşük olması durumu araştırmacıların bu konu üzerine birçok çalışma yapmasına sebep olmuştur. Bloom (1980) yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler ve yazma kaygısı düşük olan öğrenciler arasındaki farkları şöyle sıralamıştır:

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin özellikleri:

- Erteleme, kendini kandırma ve kaçınma gibi davranışlar yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin karakteristik özellikleridir.
- Birçok kaygılı öğrencinin –yazdıkları zaman- yazıları iyidir.
- Yazılması gereken metnin uzunluğu ya da kısalığı yazma kaygısı yüksek olan öğrenciler için önemli görülmektedir.
- Belirli bir süre içerisinde teslim etmeleri gereken ödevleri zamanında tamamlamış olsalar bile yazdıkları üründen tatmin olmamaktadırlar.
- Erteledikleri yazma ödevleri için kendilerini sorumlu tutmamaktadırlar.
- Kişisel olarak yazdıklarından tatmin olsalar da yazdıklarının herhangi bir okuyucu tarafından okunmasından ya da değerlendirmesinden korkmaktadırlar.

- Değerlendirilme korkusu, aynı zamanda yazılarını düzeltme isteklerine de engel olmaktadır.
- Kendileri için önemli gördükleri konular hakkında yazı yazmaktan hoşlandıklarını belirtmektedirler.

Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler:

- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler yazmayı dört gözle beklemektedirler ve kendilerini ifade etme becerilerinden gayet emindirler.
- Yazacakları metnin çaba gerektirdiğinin farkındadırlar ve yazdıkları ürünler hakkında öğretmenleri ve arkadaşlarıyla konuşmaktan hoşlanırlar.
- Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerden üçte biri yazdıklarının değerlendirilmesinden korkmaktadır.
- Yazma kaygısı düşük olan öğrenciler genelde yazma ödevlerini geciktirdiklerini ifade etseler de yazmaya başlamadan önce iyi bir yazı yazacaklarını düşünmektedirler.
- Yoğun bir şekilde yazmaktadırlar; notlarından sıkça alıntı yapmaktalar ve sadece düzenleme ve düzeltme amacıyla yazma süreçlerini kesintiye uğratmaktadırlar.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin en çok zorlandığı alanların başında yazılı anlatım gelir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Karababa, 2009). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerisini öğrenirken ve davranışa dönüştürürken problem yaşamalarına sebep olabilecek pek çok neden bulunmaktadır. Alfabelerindeki farklılıklar, ana dili hedef dil arasındaki farklılıklar, öğretici unsuru, güdülenme, tutum, kaygı, öğretim yöntem, strateji ve materyaller gibi çeşitli etkenler bunlara örnek gösterilebilir (Maden vd., s. 754).

Yazma kaygısını gidermede en önemli noktalardan biri, eğitim sürecinde yer alan öğretmenlerin, öğrencilerin, program geliştirme uzmanlarının, rehberlik uzmanlarının, eğitim

psikolog ve sosyologların, öğretmen yetiştiricilerin ve öğrenci velilerinin; kaygının türleri, etkileri, sonuçları ve kaygı azaltıcı etkinlikler konusunda farkındalık düzeylerini artırmalarıdır (Aydın ve Zengin, 2008, s. 90). Öğretmen adaylarına hizmet öncesi eğitimleri süresince, temel dil becerilerini en üst düzeyde geliştirebilmelerine imkân sağlayacak uygulamalar yaptırılması gerekmektedir (İşeri ve Ünal, 2012). Böylece öğretmen adaylarının, öğrencilerin temel dil becerilerine, yazma kaygılarına ve bu kaygılara neden olan etmenlere ilişkin farkındalığı sağlanarak mesleki yaşamlarında öğrencilerin yazma kaygılarına karşı duyarlı davranmaları sağlanabilir (Karakaya ve Ülper, 2011).



### **Bölüm III: Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Türkiye'ye yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenlere göre araştırmayı ve değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli; iki ya da daha fazla sayıdaki değişken arasında, birlikte değişim varlığı veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Fraenkel ve Wallen, 2009; Karasar, 2005). Araştırma yapmak üzere toplam 200 anket hazırlanmış ve dağıtılmıştır. Araştırma 2017-2018-2019 akademik yıllarında uygulanmış ve toplam 170 kişi araştırmaya katılmıştır. Araştırmadan elde edilen anketler SPSS 22 analiz programı ile analiz edilmiş ve toplanan anketlerin 17 tanesinde eksik veri tespit edildiğinden analize toplam 153 anket dahil edilmiştir.

#### **Evren ve Örneklem**

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmanın evrenini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen 220 öğrenci oluşturmaktadır. Bu araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Karasar (2008)'e göre basit seçkisiz örnekleme yönteminde, evrende yer alan tüm elemanlar birbirine eşit ve birbirinden bağımsız seçilme şansına sahiptir. Araştırmanın örneklemini, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesindeki TÖMER'de 2017-2018-2019 akademik yıllarında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 170 öğrenci oluşturmaktadır. Anket çalışmasının yapılabilmesi için gerekli izinler alınmıştır. Gönüllülük esas olduğu için 170 kişiye anket uygulanmıştır. Anketlerin 17 tanesinde eksik veri tespit edildiği için analize toplam 153 anket dahil edilmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin demografik bilgilerine ait frekans dağılımlarını gösteren tablolar aşağıda verilmiştir

Tablo 1

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetleri*

Cinsiyet	f	%
Kadın	93	60,8
Erkek	60	39,2
Toplam	153	100

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %60,8'inin kadın, %39,2'sinin erkek olduğu görülmektedir.

Tablo 2

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşları*

Yaş	f	%
18-25	141	92,2
26-35	12	7,8
36-45	-	-
46 ve üstü	-	-
Toplam	153	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %92,2'sinin 18-25 yaş aralığında, %7,8'inin 26-35 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Uyuşukları*

Uyuşuk	f	%
Afrika Kıtasından Gelenler	26	17
Avrupa Kıtasından Gelenler	40	26,1
Asya Kıtasından Gelenler	87	56,9
Toplam	153	100

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %17'sinin uyruğunun Afrika kıtasından olduğu, %26,1'inin uyruğunun Avrupa kıtasından olduğu, %56,9'unun uyruğunun Asya kıtasından olduğu görülmektedir.

Tablo 4

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Eğitim Durumu*

Eğitim	f	%
Ortaöğretim	6	3,9
Lise	99	64,7
Önlisans-Lisans	48	31,4
Lisansüstü	-	-
Toplam	153	100

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe Öğrenen öğrencilerin %3,9'unun ortaöğretim mezunu, %64,7'sinin lise mezunu, %31,4'ünün önlisans-lisans mezunu olduğu görülmüştür.

Tablo 5

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkiye'de Yaşadıkları Süre*

Türkiye'de kalınan süre	f	%
1 yıldan az	127	83,0
1-2 yıl	11	7,2
3-4 yıl	7	4,6
4 yıl ve üzeri	8	5,2
Toplam	153	100

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %83'ünün 1yıldan az Türkiye'de yaşadığı, %7,2'sinin 1-2 yıl aralığında Türkiye'de yaşadığı, %4,6'sının 3-4 yıl aralığında Türkiye'de yaşadığı, %5,2'sinin 4 yıldan veya daha fazla zamandır Türkiye'de yaşadığı görülmüştür.

Tablo 6

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Medeni Durumu*

Medeni Durum	f	%
Evli	6	4,6
Bekâr	146	95,4
Toplam	153	100



Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %4,6'sının evli, %95,4'ünün bekâr olduğu görülmüştür.

Tablo 7

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyesi*

Türkçe dil seviyesi	f	%
B1	36	23,5
B2	54	35,3
C1	63	41,2
Toplam	153	100

Tablo 7 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %23,5'inin B1 seviyesinde Türkçe bildiği, %35,3'ünün B2 seviyesinde Türkçe bildiği, %41,2'sinin C1 seviyesinde Türkçe bildiği görülmüştür.

Tablo 8

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin İngilizce Seviyesi*

İngilizce seviyesi	f	%
A1	16	10,5
A2	35	22,9
B1	29	19,0
B2	39	25,5
C1	25	16,3
C2	9	5,9
Toplam	153	100

Tablo 8 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %10,5'inin A1 seviyesinde, %22,9'unun A2 seviyesinde, %19'unun B1 seviyesinde, %25,5'inin B2 seviyesinde, %16,3'ünün C1 seviyesinde, %5,9'unun C2 seviyesinde İngilizce bildiği görülmektedir.

Tablo 9

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Geldiği Ülke*

Geldiği ülke	f	%
Afrika kıtasında bulunan	26	17
Avrupa kıtasında bulunan	40	26,1
Asya kıtasında bulunan	87	56,9
Toplam	153	100

Tablo 9 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %17'sinin Afrika kıtasında bulunan ülkelere, %26,1'inin Avrupa kıtasında bulunan ülkelere, %56,9'unun Asya kıtasında bulunan ülkelere geldiği görülmektedir.

Tablo 10

*Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dili*

Ana dili	f	%
Afrika kıtasında konuşulan diller	30	19,6
Avrupa kıtasında konuşulan diller	36	23,5
Asya kıtasında konuşulan diller	87	56,9
Toplam	153	100

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin %19,6'sının Afrika kıtasında konuşulan dillerin, %23,5'inin Avrupa kıtasında konuşulan dillerin,%56,9'unun Asya kıtasında konuşulan dillerin ana dili olduğu görülmektedir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada kullanılan yazma kaygısı ölçeği Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilmiş ve kendisinden gerekli izin alınmıştır. Yazma kaygısı ölçeği geliştirilirken önce alan yazın taraması yapılmış ve alan yazından elde edilen bilgiler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. Oluşturulan maddeler düzenlenerek bir ölçek formu oluşturulmuştur. Bu forma yönelik uzman görüşleri alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekteki aday maddelere son şekli verilmiştir. Ölçek İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen 280 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin iki boyuttan ve 13 maddeden oluşan iyi uyum değerlerine sahip olan bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik ölçümü .84'tür. İki faktörlü yapı, toplam varyansın %46,820'sini açıklamaktadır. Yapılan analizlere göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Verilerin toplanması aşamasında, araştırma örneklemini kapsamında Tömer'de Türkçe eğitim alan yabancı öğrencilerden veri toplanırken aşağıda belirtilen izlek uygulanmıştır.

Öncelikle Çanakkale ilinde faaliyet yürüten TÖMER eğitim kurumu ile iletişime geçilerek araştırma ile ilgili bilgi verilmiş ve ankete katkı sağlamaları talep edilmiştir. Anket

çalışmasına katkı sunacağını ifade eden Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER yöneticisinden yabancı öğrencilere Türkçe öğrenme kaygıları ile yapılacak anket için belirli bir gün talep edilmiştir. Gerekli izin ve onay alındıktan sonra anket toplam 200 anket hazırlanmıştır. Gönüllülük esasına göre 170 öğrenciye anket uygulanmış, tespit edilen eksil verilerden dolayı anketlerin 153 tanesi analiz aşamasına dahil edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda elde edilen veriler, sosyal bilimler için geliştirilmiş olan SPSS 22 (Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından Lisanslı satın alınan) istatistik paket programına aktarılmış ve söz konusu yazılım vasıtasıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada yüzde analizi, frekans analizi, T-testi ve Anova testi analizleri kullanılmıştır.

Araştırmanın analiz aşamasında katılımcıların çok çeşitli ülkelerden geldiği ortaya çıkmıştır, bu nedenle geldikleri ülkelere göre kıtalara ayrılarak analize dahil edilmiştir. Anket sonuçlarındaki ülkelere göre Asya, Avrupa ve Afrika kıtalarından gelen öğrenciler değerlendirilmiştir. Öğrencilerin geldikleri ülke ve ülkelerinin dahil olduğu kıtalar tablo 11’de gösterilmiştir.

Tablo 11

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Geldikleri Ülkelere Göre Kıtaları ve Ana Dilleri*

	<b>Ana dili</b>	<b>f</b>	<b>%</b>
	Somalice	11	0.07
<b>Afrika</b>	Fransızca	2	0.01
<b>Kıtasındaki</b>	Komorca	2	0.01
<b>Ülkelerden</b>	Nyanja Dili	2	0.01
<b>Gelenler</b>	Portekizce	12	0.08
	Svahili Dili	1	0.006
	Ukraynaca	5	0.03
	Rusça	2	0.01
<b>Avrupa</b>	Arnavutça	19	0.12
<b>Kıtasındaki</b>	Boşnakça	2	0.01
<b>Ülkelerden</b>	Sırpça	2	0.01
<b>Gelenler</b>	Yunanca	2	0.01
	Karaçay-Malkarca	1	0.006
	Gagavuzca	3	0.02
<b>Asya</b>	Endonezce	20	0.13
<b>Kıtasındaki</b>	Arapça	33	0.22
<b>Ülkelerden</b>	Türkmen Türkçesi	16	0.10
<b>Gelenler</b>	Peştuca	5	0.03

---

Japonca	3	0.02
Moğolca	2	0.01
Özbekçe Türkçesi	6	0.04
Birmanca	2	0.01

---

Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri kıtalara göre anadilleri incelendiğinde % 30'u Afrika kıtasındaki ülkelerden gelenler, %36'sı Avrupa kıtasındaki ülkelerden gelenler, %87'si Asya kıtasındaki ülkelerden gelenler olarak tespit edilmiştir.



## Bölüm IV: Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular çeşitli değişkenler (cinsiyet, yaş, uyruk, eğitim durumu, Türkiye’de kalınan süre, medeni durum, Türkçe ve İngilizce dil seviyesi, geldiği ülke, ana dili) açısından değerlendirilerek tablolar hâlinde sunulmuştur.

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Cinsiyetleri İle Yazma

#### Kaygıları Arasındaki İlişki

Cinsiyet değişkeninin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisini ölçmek için yapılan T-testi sonucu tablo 12’de gösterilmiştir.

Tablo 12

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Cinsiyet Değişkenine İlişkin T-testi Sonucu*

Boyut	Cinsiyet	n	s.s.	t	p	
Yazma Kaygısı	Kadın	60	3,11	,49	-1,354	,178
	Erkek	93	3,23	,55		

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik veriler incelendiğinde, kadın ve erkek öğrencilerin yazma kaygılarının ( $p = ,0178 > 0,05$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yaşları İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki

Yaş değişkeninin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisini ölçmek için yapılan T-testi sonucu tablo 13’te gösterilmiştir

Tablo 13

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yaş Değişkenine İlişkin**T-testi Sonucu*

Boyut	Yaş	n	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Yazma	18-25	141	3,18	,54	,170	,865
Kaygısı	26-35	12	3,16	,41		

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik veriler incelendiğinde, yaş değişkeni ile yazma kaygılarının ( $p=,865>0,05$ ) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Medeni Durumları İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Medeni durum değişkeninin, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına etkisini ölçmek için yapılan T-testi sonucu tablo 14'te gösterilmiştir

Tablo 14

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Medeni Durum**Değişkenine İlişkin T-testi Sonucu*

Boyut	Medeni durum	n	$\bar{X}$	s.s.	t	p
Yazma Kaygısı	Evli	5	2,84	,32	-1,488	,139
	Bekâr	146	3,20	,53		

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik veriler incelendiğinde, medeni durum değişkeni ile yazma kaygılarının ( $p=,139>0,05$ ) arasında anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür.



## Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Uyrukları İle Yazma Kaygıları

### Arasındaki İlişki

Araştırmada ANOVA yapılabilmesi için grupların varyansının eşitliği test edilmesi gerekmektedir. Burada ANOVA yapılabilmesi için grup varyanslarının homojen yani eşit olması şartı aranır. Homojenlik testi bir Levene testi ile yapılır (Durmuş, Yurtkoru, Çinko 2013, s. 118). ANOVA yapılabilmesi için öncelikle Levene testinde p değerinin 0,05'ten büyük olması gerekmektedir. Katılımcıların yazma kaygısı ile uyruklarının karşılaştırılmasına ilişkin homojenlik testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

Tablo 15

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Uyruklarına İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	,226	2	150	,798

Tablo 15'te görüleceği gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir. (p değeri YazmaKaygısı=0,798>0,05). Bu durumda ANOVA yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır. Varyansların homojen olması durumunda dört farklı ikili karşılaştırma testi bulunmaktadır. Bunlardan en sık kullanılan ikili karşılaştırma testleri Scheffe ve Tukey'dir. Scheffe testi grupların örnek sayıları eşit olmadığında tercih edilmektedir (Durmuş vd., 2013, p. 128).

Tablo 16'da yazma kaygısı ile katılımcıların uyruğuna ilişkin ANOVA testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Uyruklarına İlişkin*

*ANOVA testi Sonucu*

Boyut	Uyruğu	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	Afrika kıtasından gelenler	26	3,33	,52	3,803	,024	Afrika kıtasından gelenler-Avrupa kıtasından gelenler
	Avrupa kıtasından gelenler	40	3,00	,50			
	Asya kıtasından gelenler	87	3,22	,53			

Tablo 16'daki verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin uyrukları ile yazma kaygısı ( $p=0,024 < 0,05$ ) arasında 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık vardır. Farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi Scheffe sonuçlarına göre; uyruğu Afrika kıtasından olanların Avrupa kıtasından olanlara kıyasla daha fazla yazma kaygısı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Eğitim Durumları İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Tablo 17

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Eğitim Durumlarına*

*İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	,900	3	149	,443

Tablo 17’de görüleceği gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir (p değeri YazmaKaygısı= 0,443).Bu durumda ANOVA yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır.

Tablo 18

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Eğitim Durumuna İlişkin ANOVA Testi Sonucu*

Boyut	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	Ortaöğretim	6	3,54	0,63	2,364	,074	-
	Lise	99	3,10	0,55			
	Önlisans- Lisans	48	3,30	0,45			

Tablo 18 incelendiğinde yazma kaygısı ( $p=0,074>0,05$ ) eğitim durumuna göre 0,05 anlamlılık düzeyinde herhangi bir farklılık göstermemektedir.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkiye’de Yaşadıkları Süre İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Tablo 19

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkiye’de Yaşadıkları Süreye İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	,941	3	149	,422

Tablo19’da görüldüğü gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir. (p değeri Yazma kaygısı= 0,422) Bu durumda ANOVA yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır.

Tablo 20

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkiye’de Yaşadıkları Süreye İlişkin ANOVA Testi Sonucu*

Boyut	Türkiye’de buldukları süre	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	1 yıldan az	127	3,16	0,54	,641	,590	-
	1-2 yıl	11	3,15	0,55			
	3-4 yıl	7	3,24	0,39			
	4 yıl ve üstü	8	3,44	0,42			

Tablo 20’deki bilgilere bakıldığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı ( $p=0,590>0,05$ ) Türkiye’de yaşadıkları süreye göre 0,05 anlamlılık düzeyinde herhangi bir farklılık göstermemektedir.

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Türkçe Dil Seviyesi İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Tablo 21

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkçe Dil Seviyelerine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	,311	2	149	,733

Tablo21’de görüldüğü gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir. (p değeri Yazma kaygısı= 0,733) Bu durumda ANOVA yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır.

Tablo 22

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Türkçe Dil Seviyelerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu*

Boyut	Türkçe Dil Seviyesi	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	B1	36	3,31	0,54	2,434	,067	-
	B2	54	3,07	0,49			
	C1	63	3,22	0,53			

Tablo 22’ye göre yazma kaygısı ( $p=0,067>0,05$ ) Türkçe dil seviyesine göre,0,05 anlamlılık düzeyinde herhangi bir farklılık göstermemektedir.

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İngilizce Seviyesi İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Tablo 23

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile İngilizce Seviyelerine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	1,255	5	147	,286

Tablo 23’te görüleceği gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir. (p değeri Yazma kaygısı= 0,286) Bu durumda ANOVA yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır.

Tablo 24

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile İngilizce Seviyelerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu*

Boyut	İngilizce Dil Seviyesi	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	A1	16	3,13	0,63	0,253	,938	-
	A2	35	3,17	0,63			
	B1	29	3,15	0,50			
	B2	99	3,25	0,45			
	C1	25	3,20	0,49			
	C2	9	3,06	0,53			

Tablo 24'e göre yazma kaygısı ( $p=0,938>0,05$ ) İngilizce seviyesine göre 0,05 anlamlılık düzeyinde herhangi bir farklılık göstermemektedir.

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Geldikleri Ülke İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Tablo 25

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Geldikleri Ülke Değişkenine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	,226	2	150	,798

Tablo 25'te görüldüğü gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir. ( $p$  değeri Yazma Kaygısı=0,798>0,05). Bu durumda ANOVA testinin yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır.

Tablo 26’da yazma kaygısı ile katılımcıların geldikleri ülkeye ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 26

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Geldikleri Ünelere İlişkin ANOVA Testi Sonucu*

Boyut	Geldiği Ülke	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	Afrika kıtasında bulunanlar	26	3,33	0,52	3,803	,024	Afrika kıtasında bulunanlar- Avrupa kıtasında bulunanlar
	Avrupa kıtasında bulunanlar	40	3,00	0,50			
	Asya kıtasında bulunanlar	87	3,22	0,53			

Tablo 26’ya göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin geldikleri ülke ile yazma kaygısı ( $p=0,024<0,05$ ) 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi Scheffe sonuçlarına göre geldiği ülke Afrika ülkesinde olanların Avrupa ülkesinde olanlara kıyasla daha fazla yazma kaygısı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

#### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Ana Dilleri İle Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki**

Tablo 27

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Ana Dillerine İlişkin Homojenlik Testi Sonucu*

Boyut	Levene İstatistiği	f1	df2	Sig.
Yazma Kaygısı	,226	2	150	,798

Tablo27’de görüldüğü gibi Levene testinin sonucunda grupların varyansının eşitliği kabul edilmiştir. (p değeri yazmakaygısı=0, 798>0,05). Bu durumda ANOVA testinin yapılabilmesi için ön şart sağlanmıştır.

Tablo 28’de yazma kaygısı ile katılımcıların ana dillerine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır.

Tablo 28

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı ile Ana Dillerine İlişkin ANOVA Testi Sonucu*

Boyut	Anadili	n	$\bar{X}$	s.s.	F	p	Çoklu Karşılaştırma (Scheffe)
Yazma Kaygısı	Afrika kıtasında konuşulan diller	26	3,33	0,52	3,803	,024	Afrika kıtasında konuşulan diller-Avrupa kıtasında konuşulan diller
	Avrupa kıtasında konuşulan diller	40	3,00	0,50			
	Asya kıtasında konuşulan diller	87	3,22	0,53			

Tablo 28’e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ana diline göre yazma kaygısı ( $p=0,024<0,05$ ) 0,05 anlamlılık düzeyinde farklılık göstermektedir. Farklılığın hangi iki gruptan kaynaklandığını gösteren çoklu karşılaştırma testi Scheffe sonuçlarına göre ana dili Afrika kıtasındaki konuşulan diller olan öğrencilere göre ana dili Avrupa kıtasında konuşulan diller olan öğrenciler daha fazla yazma kaygısı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır.



## Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Dilin dört temel becerisinden en son ve en zor gelişen becerisi olan yazma bireylerde doğal bir sonuç olan kaygıyı doğurmaktadır. Yazma kaygısı bireylerin başarısını olumsuz yönde etkilemeye başlayınca araştırmacıların dikkatini çekmiş ve araştırma konusu olmaya başlamıştır. Zorbaz (2010), yazma kaygısına ilişkin çalışmaların 1970'ten beri yapıldığını fakat ülkemizde bu çalışmaların son yıllarda arttığını ve sayısının az olduğunu ifade etmiştir.

Yazma kaygısı ile ilgili birçok araştırmacı tarafından ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır. Zorbaz 2010 yılında yapmış olduğu “İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi” adlı çalışmasında Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni Türkçeye uyarlayarak kullanmıştır. Özbay ve Zorbaz (2011), 1975 yılında Daly ve Miller tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeği’ni Türkçeye uyarlamış, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapmıştır. Türkçeye uyarlanan bu ölçek daha sonraki yıllarda birçok araştırmacı tarafından yazma kaygısının belirlenebilmesi için araştırmalarında kullanmışlardır. Yaman 2010 yılında “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması” adlı araştırmasında “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni geliştirmiştir. Uçgun 2011 yılında “İlköğretim 6., 7. ve 8.Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısı Seviyelerinin Birçok Değişken Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni kullanmıştır. Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni Öztürk,de 2012 yılında “İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı çalışmasında kullanmıştır. Daha sonra Karakaya ve Ülper (2011) de “Yazma Kaygısı Ölçeği” geliştirmişlerdir. Bu ölçek ile öğretmen adaylarının yazmaya ilişkin kaygılarının cinsiyet ve anne-baba eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini ve yazma kaygısının sebeplerini

araştırmışlardır. Karakaya ve Ülper (2011)'in geliştirdiği yazma kaygısı ölçeğini İşeri ve Ünal (2012), “Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelenmesi” adlı çalışmalarında kullanmışlardır. Maden, Dincel ve Maden (2015), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları” başlıklı çalışmalarında kendileri tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeğini kullanmışlardır. Aytan ve Tunçel (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması” kapsamında A1-A2 düzeyinde katılımcılarla 35 maddeden oluşan Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğini geliştirmiştir. Şen ve Boylu 2017 yılında “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi” adlı çalışmasında iki boyuttan ve 13 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir.

Son yıllarda yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırmaların sayısı oldukça artmıştır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunun yazma kaygısı ile demografik değişkenler arasındaki ilişkinin araştırıldığı görülmüştür. Diğer araştırma konusu ise yazma kaygısı geliştirme çalışmalarıdır. Bu duruma örnek olarak Deniz (2018), “Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Yazma Eğilimleriyle İlişkisi” adlı yüksek lisans tezinde ortaokuldaki öğrencilerin yazma kaygı seviyelerinin yazma eğilimleriyle olan ilişkisini belirlemeyi çalışırken demografik değişkenlerden de yararlanmışır.

Demir (2016), “Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım” adlı yüksek lisans tezinde Yüzüncü Yıl Üniversitenin farklı sınıf düzeylerinde okuyan öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri araştırılırken demografik özelliklere başvurulmuştur.

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hedef kitlenin yaşı, eğitim düzeyi, sosyal yapısı, dili öğrenme amacı ve diğer faktörler dil öğretimindeki temel becerileri kazandırmada önem taşımaktadır. Temel beceriler

arasında yer alan yazma becerisi çok yönlü ve çok boyutlu bir niteliğe sahiptir. Araştırmada yapılan analizler sonucunda yazma kaygısının demografik özelliklere göre farklılık gösterdiği görülmüştür. Katılımcıların geldiği ülke, ana dili ve uyruğu ile yazma kaygısı arasındaki ilişkilere bakıldığında, Afrika ülkesinden olanların Avrupa ülkesinden olanlara kıyasla daha fazla yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## **Sonuç**

Araştırmanın bu bölümünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları çeşitli değişkenler açısından araştırılmış, elde edilen sonuçlar alan yazın ışığında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda yazma kaygısının demografik özelliklere göre farklılıkları incelenmiş, demografik özelliklerin yazma kaygısına ne şekilde yansıdığı gözlemlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının araştırıldığı bu çalışmada 153 öğrencinin anketi değerlendirilmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine bakıldığında cinsiyetine göre; 93'ünün kadın, 60'ının erkek olduğu, yaş aralığına göre; 141'inin 18-25 yaş aralığında, 12'sinin 26-35 yaş aralığında olduğu görülmüştür. Bu iki değişken açısından araştırma sonuçlarını incelediğimizde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyet ve yaşlarına göre yazma kaygılarında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın verilerini katılımcıların uyruklarına göre incelediğimizde 26'sının Afrika kıtasından gelenlerden olduğu, 40'ının Avrupa kıtasından gelenlerden olduğu, 87'sinin Asya kıtasından gelenlerden olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin uyrukları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiye baktığımızda uyruğu Afrika kıtasından olanların Asya kıtasından olanlara göre daha fazla yazma kaygısı duyduğu sonucuna ulaşılmıştır. Afrika kıtasından olanların ülkelerinde konuşulan dil yapılarının Türkiye Türkçesine göre farklılıkların çok olması bu durumun sebepleri içinde sayılabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin eğitim durumlarına göre 6'sının ortaöğretim mezunu, 99'unun lise mezunu, 48'inin önlisans- lisans mezunu olduğu görülmüştür. Katılımcıların eğitim durumları ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye'de kaldıkları süreye bakıldığında 127 öğrencinin Türkiye'de bir yıldan az yaşadığı, 11 öğrencinin 1-2 yıl aralığında yaşadığı, 7 öğrencinin 3-4 yıl aralığında yaşadığı, 8 öğrencinin ise 4 yıldan fazla zamandır Türkiye'de yaşadığı görülmüştür. Bir yıldan az süredir Türkiye'de kalan öğrenci sayının çok olmasına karşın öğrencilerin Türkiye'de yaşadıkları süre değişkenine göre yazma kaygılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların medeni durum, Türkçe dil seviyesi ve İngilizce seviyesi ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Katılımcıların geldiği ülke değişkenine bakıldığında, Afrika kıtasındaki ülkelere gelen 26 öğrenci, Avrupa kıtasındaki ülkelere gelen 40 öğrenci, Asya kıtasındaki ülkelere gelen 87 öğrencinin bulunduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin geldikleri ülkelere göre Avrupa kıtasında bulunan ülkelere gelen öğrencilere kıyasla Afrika kıtasında bulunan ülkelere gelen öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrenciler ana dilleri açısından incelendiğinde 30 öğrencinin Afrika kıtasında konuşulan dillerden olduğu, 36 öğrencinin Avrupa kıtasında konuşulan dillerden olduğu, 87 öğrencinin Asya kıtasında konuşulan dillerden olduğu görülmüştür. Katılımcıların ana dili ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiye bakıldığında, ana dili Avrupa kıtasındaki dillerden olan öğrencilere kıyasla ana dili Afrika kıtasındaki dillerden olan öğrencilerin daha fazla yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır.

## Öneriler

Yapılan çalışmada yazma kaygılarının temel nedenleri ve örnekleri ele alınmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının araştırılması adlı çalışmanın esasını ve çerçevesini oluşturmuştur. Çalışmanın ileride bu konuda yapılacak çalışmalara ışık tutacağı; dil öğrenirken yazma kaygısı hakkında öğrenen ve öğretenlerde algı ve bilgi seviyesinin artırılacağı değerlendirilmiştir.

Ayrıca yabancı dil öğretiminde diğer dil becerileri olan okuma, dinleme ve konuşma konularında çalışma yapacaklar için yol gösterici bir kaynak olabileceği düşünülebilir.

Türkiye'ye Türkçe öğrenmek veya akademik eğitim almak amacıyla gelen yabancı uyruklu öğrencilere çalışmanın süresi daha uzun tutularak uygulanabilir.

Yazma kaygısını ölçmeden önce öğrencilerin yazma sıklığına bakılabilir.

Bu çalışmanın örneklemini daha geniş tutulup farklı üniversitelerdeki TÖMER öğrencilerine de uygulanabilir.

Yazma kaygısının nedenlerinin araştırıldığı çalışmalarda çoğunlukla nicel veriler ortaya konulmuştur. Ortaya konulan nicel verilerin nitel verilerle desteklenmesi daha doğru bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir.

Bu çalışma yabancı dil öğrenen öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin yazma kaygısına etkisi şeklinde çalışılabilir.

Yazma kaygısını ölçmeden önce öğrencilerin yazma sıklığına bakılabilir.

Araştırmanın bulguları ışığında yabancı uyruklu öğrencilerin geldikleri ülke, ana dili ve uyruklarına göre yazma etkinliklerinin düzenlenmesi yazma performansı ve yazma becerisine karşı tutumlarını olumlu etkileyecektir.

Öğreticiler, öğrencilerinin kaygı durumlarını tespit ederek yazma dersi için yöntem ve içerik belirleyebilirler.

### Kaynakça

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi .Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Adalı, O. (1983). Ana dili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili: Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379-380.
- Akkaya, N. ve Özdemir, S. (2013). Orta öğretim öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 75-96.
- Aksan, D. (1990). *Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2009). *Yazılı ve sözlü anlatım okuma-dinleme konuşma- yazma*. (15. Baskı) Ankara: Akçağ.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2007). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Akçağ.
- Aktaş, N. (2015). *Okuma öncesi strateji öğretiminin 4. sınıf öğrencilerinin ekrandan okuduğunu anlama düzeyine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alderson, J. C. (2001). *Assessin reading*. Cambridge: Cambridge Universty Press.
- Altuner G. Ş. (2017). *6+1 Analitik yazma ve değerlendirme modelinin sınıf öğretmenliği öğrencilerinin yazılı anlatım becerisi ve öz yeterliği ile yazma kaygısına etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arslan, C. (2010). Türkçe eğitimi programlarında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 19, 87-115.
- Aslan, C. (2007). Yazınsal nitelikli çocuk kitaplarının çocuğun okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerine etkisi. *Eurasiam Journal of Educational Research*, 27,15-29.

- Aslan, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde oyun yazılımları ile sözcük öğretimi. *Turkish Studies*, 11(3), 221-236.
- Aydın, G. ve Şahin, A. (2009). İlköğretim 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersi dinleme farkındalıklarının belirlenmesine yönelik bir anket geliştirme. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1, 454-464.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 12(30), 50-62.
- Bakır, S. (2014) Türkiye'deki yabancılara Türkçe öğretim merkezleri ve Atatürk üniversitesi dil eğitimi uygulama ve araştırma merkezi (DİLMER). *Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (TAED)* 51. Erzurum 2014. 435-456.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Barın, M. (2002). Yabancı dil öğretiminde dinleme becerisinin önemi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (28-29), 17-22.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçe öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 13, 311- 317
- Başarır, D. (1990). *Ortaokul son sınıf öğrencilerinde sınav kaygısı, durumluk kaygısı akademik başarı ve sınav başarısı arasındaki ilişkiler* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Beidel, D. C. ve Turner, S. M. (2005). *Childhood anxiety disorders: A guide to research and treatment*. New York ve Hove: Taylor and Francis Group.
- Bloom, L. Z. (1980). The composing process of anxious and non-anxious writers: a naturalistic study. *Paper Presented at the annual meeting of the Conference on College*



*Composition and Communication*. Washington: ERIC Document Reproduction Service No. ED 185559.

Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi.

*Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.

Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles, an interactive approach to language pedagogy*.

USA: Prentice Hall Regents.

Brown, H. D. (2000). *Principles of language learning and teaching*. (4. Edition). London:

Longman Publishing.

Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.

Calp, M. (2010). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Nobel.

Chamot, A. (2004). Uhl: Issues in language learning strategy research and teaching, *Electronic*

*Journal of Foreign Language Teaching*, National University of Singapore, Singapur, 1:1, 14-26.

Clouse, B. F. (2005). *265 trouble shooting strategies for writing nonfiction*. McGraw-Hill.

Corbett-Whittier, C. (2004). Writing apprehension in adult college under graduates: Sixcase studies. University of Kansas. Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 3185142).

Coşkun, E. ve Tiryaki, E. (2011). Tartışmacı metin yapısı ve öğretimi / Argumentative text

structure and teaching it. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 8 (16), 63-73

Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi*. (ss 45-83) Ankara: Pegem Akademi.

Cüceloğlu, D. (2012). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dilde neden zordur. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165- 176.



- Çakır, Ö. (2003). Yazma Öğretiminde Süreç Yaklaşımına Dayalı Programın Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirmedeki Rolü. *Dil Dergisi*, 122, s. 31-51.
- Çakmak, C. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminin tarihçesine genel bir bakış denemesi. *Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 167-182.
- Çınar, G. (2014). *Akran geri dönütünün İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çağ Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Çongur, H. R. (1995). Söz Sanatı. *TÖMER Dil Dergisi*, 28.
- Daly, J. A., ve Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in the teaching of English*, 9, 242-249.
- Daly, J. A., & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Dara, R. (2000). *Yazılı anlatıma giriş*. İstanbul: Asa Kitabevi.
- Demir, A. (2019). *Bilişsel strateji öğretiminin 8. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ve yazma başarıları üzerindeki etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Demir, S. (2016). *Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: Bir karma yöntemli yaklaşım* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006) *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem A.
- Demirel, Ö. (2011). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (17. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu dil biyografisi dil dosyası* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. MEB.
- Demircan, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*, İstanbul: Ekin Eğitim.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2003) *Yabancı dil öğretimi*, Ankara: Pegem.
- Deniz, H. (2018). *Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Durmuş, B. Yurtkoru, S. E. ve Çinko, M. (2013). *Sosyal bilimlerde SPSS'le veri analizi*. İstanbul: Beta.
- Ellis, R. (1989). The study of second language acquisition, Oxford Üniversitesi, İn Ehrman, M., R. Oxford: Effects of six differences, careerchoice, and psychological typeonadults' language learning strategies, *Modern Language Dergisi*, 73:1, pp. 1-13.
- Ergin, M. (2012). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Eskey, D. E. (2005). Reading in a second language . E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 563- 579). New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Fraenkel, Jack R., Wallen, Norman E. (2009). *How to design and evaluate research in education* (Seventh ed.). New York: Mc Graw-Hill.
- Gabrielatos, C. (2002). EFL writing: product and process. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476839.pdf>(11.08.2019).
- Grabe, W. ve Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Great Britain: Longman.

Graham, S. and Harris, K. R. (2005). *Writing better effective strategies for teaching students with learning difficulties*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing.

Göçer, A. (2018). *Yazma eğitimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Günay, D. V. (2007). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual.

Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2013). *Uygulamalı okuma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker.

Güneş, F. (2003). Okuma-yazma öğretiminde cümlenin önemi. TÜBAR, 8, 39-48

Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel.

Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.

Hairston, M. (1982), The winds of change: Thomas Kuhn and their evolution in the teaching of writing, *College Composition and Communication*, 33, 76-88.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. Fourth Edition. Pearson Education Limited, England.

Harmer, J. (2004). *Teach writing*. England: Longman.

Hembree, R. (1988). Correlates, causes, effects and treatment of test anxiety. *Review of Educational Research*, 58(1), 47-77.

Hismanoglu, M. (2000). Language learning strategies in foreign language learning and teaching. *The Internet TESL Journal*, 6(8), 12-12.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&kelime=okumak](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&kelime=okumak). Erişim Tarihi: 16.02.2018.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.

İşcan, A. (2007). Dil ve ana dil olarak Türkçe üzerine. *Erciyes Dergisi*, 30, 5-6.

İşcan, A. ve Aydın, G. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (ss. 431-448). Ankara: Pegem Akademi.

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Jones, E. (2008). Predicting performance in first-semester college basic writers: Revisiting the role of self-beliefs. *Contemporary Educational Psychology*, 33, 209-238.
- Kaçar, K.,(2015) *Hızlı okuma eğitiminin ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerine ve okumaya ilişkin tutumlarına etkisi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Kalaycı, N., Temur, T. (2005). İlköğretim okullarında dinleme becerisini nasıl geliştirebiliriz? *Eğitime Bakış*, 1(2), 53-63.
- Karababa, C., Canan, Z. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), s. 265-277.
- Karakaya, İ.,Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (18. Baskı). Ankara: Nobel.
- Karateke Bayat, B. (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.
- Kaya, M., Varol, K. (2004). İlahiyat fakültesi öğrencilerinin durumluk- sürekli kaygı düzeyleri ve kaygı nedenleri (Samsun örneği). *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 17.
- Kellogg, R. T. (1994). *The psychology of writing*. New York: Oxford University Press

- Kirazlı, N. ve Ateş, M. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde görsel ve işitsel materyal kullanımı I. *International Academic Research Congress*, 3290-3299.
- Korkmaz, Z. (2003). *Grammer terimleri sözlüğü*. Ankara: TDK.
- Köknel, Ö. (1995). *Korkular, takıntılar, saplantılar*. İstanbul: Altın Kitaplar
- Köksal, D., Dağ Pestil A. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Kılınç, A. Şahin (Ed.) *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (ss. 213-234). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuzu, T. (1999). *Yabancı dil öğretiminde okuma-anlama becerisinin kazandırılması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leki, I. (2002). *Academic writing: Exploring processes and strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.
- Mengi, M. (1987). Üniversitelerimizde ana dili öğretimine ilişkin sorunlar. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 39-44.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: MEB.
- Nunan, D. (1999). *Second language teaching and learning*. Heinle&Heinle: Boston.
- Nurlu, M., ve Özkan, N. (2016). Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenlerde görülen sesli okuma yanlışları ve çözüm önerileri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13/34, 24-37.
- O'malley, J. M., A. U. Chamot, (1990) *Language learning strategies in second language acquisition*, Cambridge: Cambridge Üniversitesi.
- Onwuegbuzie, A. J. (1995). Statistics test anxiety and female students. *Psychology of Women Quarterly*, 19(23), 413- 418.
- Oral, G. (2002). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara: Pegem A.

- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: Wha tevery teacher should know*. New York: Newbury House Publishers.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri u*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özçakmak, H. (2011). *İlköğretim 6-8. Sınıf Türkçe ders kitaplarındaki yazma becerisi ile ilgili etkinliklerin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Özdemir, E. (1983). Ana dili öğretimi. *Türk Dili Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, 379,18-30.
- Özdemir, E. (1992). *Güzel ve etkili konuşma*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel yetenekli (üstün zekalı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Poff, I. (2004). Regimentation: A predictor of writer's block and writing apprehension. *UnpublishedPhDThesis*, University of Southern California (UMI Number: 3155461).
- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Sağır, M. (2007). Ana dil mi, ana dili mi?. *Türkoloji Araştırmaları*, 2(2), 540-544.

- Shang, H. F. (2012). *The relationship between writing anxiety and EFL university students writing proficiency*. Manuscript presented in the 19th International Conference on Learning, London, UK.
- Sarason, I. G. (1988). Anxiety, self-preoccupation, and attention. *Anxiety Research*, 1, 37.
- Sarason, I. G., Sarason, B. R. (1991). Anxiety, cognitive interference and performance. In M. Booth – Butterfield, *Communication, Cognition and Anxiety* (pp. 1-18). Newbury Park, CA: Sage Press.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28(1), 129-141.
- Scovel, T. (1991). The effect of affect on foreign language learning: A review of anxiety research. Horwitz, D. J. Young, (Eds.). *Language anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall.
- Seow, A. (2002). The writing process and process writing. In J. C. Richards, & W. A. Renandya (Eds.), *Methodology in Language Teaching* (pp. 315-327). USA: Cambridge University Press.
- Sever, S (1997). *Türkçe öğretiminde tam öğrenme*. Ankara: Anı.
- Spielberger, C. D. (1980). *Preliminary professional manual for the test anxiety inventory*. California, USA: Consulting Psychologist Press.
- Şen, Ü., Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Tabak, G. 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.
- Tağa, T., Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299. <http://dx.doi.org/10.7827/Turkish Studies. 5175>.
- Taşdemir, O. (2007). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Taşer, S. (2000). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs.
- Taşer, S (2006). *Konuşma eğitimi*. İstanbul: Papirüs.
- Temur, T. (2001). *Dinleme becerisi-konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Türkçe 1-8*. Ankara: Nobel.
- Tiryaki, E. N.(2013).Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1) 38-44.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri* (Yüksek lisans tezi).Mustafa Kemal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tompkins, G. E. (2004). *Teaching writing: Balancing product and process*. (4. Baskı). Upper Saddle River, NJ: Merrill / Prentice Hall.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Tribble, C. (1996). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- TürkDilKurumu (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Uçgun, D. (2009). *Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme*. 1. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi. Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Uçgun, D. (2011). The study on 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.
- Usta, İ. (2012). Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları. *International Journal of Social Science*, 5 (2), 317-326.
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ülper, H. ve Uzun, L. (2009). Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi İzlencesinin Öğrenci Başarısına Etkisi. *İlköğretim Online* (Elementary Education Online), (8), 3, 651–665.
- Varişoğlu, M.C., Varişoğlu B. (2014).Yabancı dil öğrenme kaygısı. A. Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 49-64). Ankara: Pegem Akademi.
- Varişoğlu, M. C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* (ss. 473- 476).
- White, R. Ve Arndt, W. (1991). *Proces writing*. London: Longman.
- Yalçın, A. (2002). *Türkçe öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ.
- Yalçın, C. (2005). *Güzel konuşma ve yazma kılavuzu*. Ankara: Paltin

- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yangın, B. (2002). *Kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. İstanbul: Dersal.
- Yaylı, D. (2009). Anadilde ve yabancı dilde okuma. D. Yaylı ve Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi: politika yöntem ve beceriler*. Ankara: Anı.
- Yılmaz N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elazığ örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zamel, V. (1987). Recent research on writing pedagogy. *Tesol Quarterly*, 21, 697-715.
- Zamel, V. (1983). The composing process of advanced ESL students: Six case studies. *Tesol Quarterly*, 17, 165-187.
- Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280.



**Ekler**

## Ek 1

Sayın Katılımcı,

Bu anket formu “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Araştırılması” konulu Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi’nde yürütülen yüksek lisans tez çalışması için hazırlanmıştır. Çalışmanın başarısı büyük ölçüde sizin değerli katkılarınıza bağlı olacaktır. Bu nedenle soruların dikkatle cevaplanması, sonuçların geçerliliği ve anlamlılığı açısından büyük önem taşımaktadır. Anket sonuçları sadece akademik amaçlarla kullanılacak olup, verilen cevaplar gizli tutulacaktır.

Değerli vaktinizi ayırarak çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar diler, saygılar sunarız.

## I.BÖLÜM

Cinsiyet	Yaşınız	Uyruğunuz	Eğitim	Kaç yıldır Türkiye’de yaşıyorsunuz?	Medeni Durumunuz		
( ) Kadın ( ) Erkek	( ) 18- 25 ( ) 26- 35 ( ) 36- 45 ( ) 46 ve üstü		( ) İlköğretim ( ) Orta Öğretim ( ) Lise ( ) Önlisans/Lisans ( ) Lisansüstü	( ) 1 yıldan az ( ) 1 ile 2 yıl ( ) 3 ile 4 yıl ( ) 4 yıl ve üzeri	( ) Evli ( ) Bekar		
Türkçe Dil Seviyeniz			İngilizce Dil Seviyeniz			Geldiğiniz Ülke	Anadiliniz
( ) A1 ( ) A2	( ) B1 ( ) B2	( ) C1 ( ) C2	( ) A1 ( ) A2	( ) B1 ( ) B2	( ) C1 ( ) C2		
Bildiğiniz Diller							

## II. BÖLÜM

Sayın katılımcı, bu anket sizin yabancı dilde yazma kaygınızı ölçmek amacıyla hazırlanmıştır. Toplam 13 sorudur. Katılımınız için teşekkür ederiz. Her bir ifadeyi okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği işaretleyiniz.	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1. Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.	1	2	3	4	5
2. Yazı yazmayı severim.	1	2	3	4	5
3. Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim.	1	2	3	4	5
4. Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.	1	2	3	4	5
5. Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.	1	2	3	4	5
6. Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım.	1	2	3	4	5
7. Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.	1	2	3	4	5
8. Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazmaları beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
9. Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
10. Yazı yazarken kağıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.	1	2	3	4	5
11. Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edemem beni kaygılandırır.	1	2	3	4	5
12. Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.	1	2	3	4	5
13. Yazma ödevlerinden hoşlanmam.	1	2	3	4	5

Yukarıdaki 13 faktörün dışında yabancı dilde (Türkçe) yazarken kaygılanmanıza yol açan nedenler/zorluklar varsa lütfen belirtiniz

## Ek 2

The screenshot displays the Outlook web interface. The browser address bar shows the URL: [outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS1kOTkAOC1kM2NLTAwAioWMAoARgAAAx1kjdYgYGJKn96PoeXUULHABe5SCUK1HIPs08fqLF4izIAAAIBDAAAABe5SCUK1HIPs08fqLF4izIAAzNDaMsAAAA%3D](https://outlook.live.com/mail/0/inbox/id/AQMkADAwATY3ZmYAZS1kOTkAOC1kM2NLTAwAioWMAoARgAAAx1kjdYgYGJKn96PoeXUULHABe5SCUK1HIPs08fqLF4izIAAAIBDAAAABe5SCUK1HIPs08fqLF4izIAAzNDaMsAAAA%3D). The Outlook logo and search bar are visible at the top. The left sidebar shows the 'Klasörler' (Folders) section with 'Gelen Kutusu' (Inbox) containing 368 items, 'Gereksiz E-posta' (Unread) with 9 items, 'Taslaklar' (Drafts) with 14 items, 'Gönderilmiş Öğeler' (Sent Items), 'Silinmiş Öğeler' (Deleted Items), and 'Arşiv' (Archive). The main content area shows an email titled 'Re: ANKET İÇİN İZİN' from Emrah BOYLU <emrahboyulu@aydin.edu.tr> sent on 2.04.2019 Sal 08:46. The email body contains the text: 'Merhabalar kullanabilirsiniz' and a link: '[iOS için Outlook uygulamasını edinin](#)'. Below the email content, there is a quote: 'On Mon, Apr 1, 2019 at 11:01 PM +0300, "ayten balci" <ayazid123@hotmail.com> wrote:'. The bottom of the page features a decorative graphic of five slanted parallel lines.

## Ek 3



T.C.  
 ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ  
 Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : 55953653-044-E.123960  
 Konu : Ayten BALCI

20.10.2017

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 13.10.2017 tarihli ve 93130991-044-E.121062 sayılı yazınız.

İlgi yazınızda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi yüksek lisans programı öğrencisi Ayten BALCI'nın adı geçen anket uygulamasını ÇOMÜ TÖMER'de öğrenim gören öğrencilere uygulaması Müdürlüğümüz tarafından uygun bulunmuştur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

 e-imzalıdır

Okt. Kemal ERKOL  
 Müdür V.

Not: 5070 sayılı elektronik imza kanunu gereği bu belge elektronik imza ile imzalanmıştır.

Terzioğlu Kampüsü İktisadi İdari Bilimler Fakültesi 1. Kat TÖMER Ofisleri Oda No :  
 114  
 2862180018

Bilgi için: Nevin Nedime BAŞAR  
 Memur

## Özgeçmiş

### KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Ayten BALCI

Doğum Yeri: Ayvacık

Doğum Tarihi: 13/01/1984

### EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Gazi Üniversitesi Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatları Bölümü  
(2001-2005)

Pedagojik Formasyon: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi(2008)

Yüksek Lisans Öğrenimi: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal  
Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı/ Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Yabancı Dil: İngilizce

### İŞ DENEYİMİ

(2006- 2007)Ayvacık İmam Hatip Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

(2009- 2012)Ayvacık Anadolu Öğretmen Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği

(2012- 2013) Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Ezine Meslek Yüksek Okulu Türk Dili  
Öğretmenliği

(2014-2015) Ayvacık Anadolu İmam Hatip Lisesi Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği