



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİNİN YAZMA
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep DALCI

TOKAT

Mart, 2020



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA
KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zeynep DALCI

Danışman: Prof. Dr. Adem İŞCAN

TOKAT

Mart, 2020

ETİK SÖZLEŞME

Bu belge ile bu tezdeki bütün bilgi toplama ve raporlaştırma sürecinin Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'ne, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna, genel akademik kurallara ve etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiğini; bu tez çalışmasının "intihal engelleme" programı ile tarandığını, bana ait olmayan tüm bilgi, düşünce ve bulgulara atıf yaptığımı ve kaynağını gösterdiğimi beyan eder, sorumluluğun tarafıma ait olduğunu kabul ederim.

Tarih: 30/03/2020

Tezi hazırlayan öğrencinin

Adı Soyadı

Zeynep DALCI

İmza



JÜRİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Zeynep Dalcı'nın Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının Değerlendirilmesi adlı çalışması 28.01.2020 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Yüksek Lisans Programında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

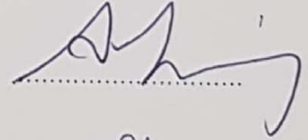
Adı Soyadı

İmza

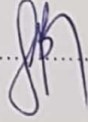
Başkan: Dr. Öğretim Üyesi Özkan Aydoğdu



Üye (Tez Danışmanı): Prof. Dr. Adem İşcan



Üye : Doç. Dr. Sami Baskın



Onay

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



TEŞEKKÜR

Araştırma konusu seçiminden savunma aşamasına kadar sabrı, güler yüzü ve hoşgörüsü ile beni motive eden, bilgi ve tecrübeleri ile bana yol gösteren değerli danışman hocam Prof. Dr. Adem İşcan ile yüksek lisans eğitimim boyunca desteğini esirgemeyen daima anlayışlı ve güler yzl olan hocam Doç. Dr. Sami Baskın'a ve ders dönemimde de tez dönemimde de çalışmalarımnda tecrübesiyle beni aydınlatan kıymetli hocam Doç. Dr. Fatih Yılmaz'a, çalışmam boyunca bana yardımcı olan arkadaşım Hakan Köse'ye sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Hayatımın her anında bana inanan, güvenen ve her konuda destek olan araştırmam boyunca da desteğini ve sabrını artıran aileme, özellikle kardeşim Büşra Nur Dalcı, Merve Nur Sungur ve abim Muhammed Furkan Sungur'a teşekkür ederim.

ÖNSÖZ

Yabancı dil öğretimi teknolojinin gelişimine paralel olarak kolaylaşan ulaşım imkanları, ülkeler arası siyasi ve ticari ilişkiler, farklı bir ülkede eğitim görme isteği ve üniversitelerin buna verdikleri teşvikler, yaşanan savaşlar sonucu zorunlu hale gelen göçler, bireylerin ilgileri gibi sebeplerden son yıllarda artmış ve yabancı dil öğretiminin önemi de açıkça görülmüştür. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi çok eski tarihlere dayanmasının yanı sıra belirtilen sebeplerden dolayı öğrenmek isteyenlerin artmasıyla önemi de artan, üzerine daha çok düşülüp çalışmaların da yoğunlaştığı bir alan olmuştur.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde beceri alanları içerisinde öğrencilere en zor gelen, zihinsel becerilerin yanı sıra birçok beceriyi de yoğun olarak kullanmayı gerektiren yazma becerisi ayrı bir önem taşımaktadır. Başarıyı en çok etkileyen şeylerin başında psikolojik etkenlerin ve kaygının geldiği düşünüldüğünde öğrencilerin öncelikle kaygı seviyeleri ve alanlarını bir başka ifade ile sorunu tespit edip sonrasında çözüm önerileri ortaya koymanın gerekliliğinden yola çıkılarak yapılan bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, farklı üniversitelerde öğrenim gören öğrencilerin yazma kaygılarını ortaya koymak hedeflenmiştir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını değerlendirmek üzere yapılmış olan bu araştırma altı bölümden oluşmaktadır.

Birinci bölümde giriş yapılmış problem durumu, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtları, araştırmanın sınırlılığı, tanımlar ve kısaltmalara yer verilmiştir.

İkinci bölümde kavramsal çerçeve dil ve yazılı anlatım, yazma, yazının planında temel kavramlar, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi, yazma öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin aşamaları, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda yazma becerisi, kaygı ve kaygı türleri ve yazma kaygısı başlıkları altında oluşturulmuştur.

Üçüncü bölümde yöntem, araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama aracı ve verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesi hakkında bilgi verilmiştir.

Dördüncü bölümde bulgulara yer verilmiştir.

Son bölüm olan altıncı bölümde sonuç ve tartışma ile önerilere verilmiştir.

Atıfta bulunarak tez çalışmamız boyunca faydalandığımız ve çalışmamızda yer verdiğimiz makale, tez ve kitap kaynaklarının listesi kaynakça olarak ifade edilmiş, eklerin sunumu ile tez çalışmamız bitirilmiştir.



ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERLERİN YAZMA KAYGILARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Dalcı, Zeynep

Yüksek Lisans, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Adem İşcan

Mart 2020, xiii + 70 sayfa

Yazma önceden üzerinde fikir birliği sağlanmış birtakım işaretlerin kullanılarak belli kurallar çerçevesinde ve bir plan dahilinde fikirlerin, hayallerin veya dileklerin kalıcılığını ve aktarımını sağlayan dil becerisidir. Yazma zihinsel faaliyetlerin üst düzeyde kullanıldığı bir beceri olduğu kadar kalıcı olması ve diğer becerilere göre daha zor olması sebebiyle de yazan kişilerde baskı oluşturup kaygı hissetmeye neden olan bir beceridir. Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını çeşitli değişkenler ışığında dikkate alarak belirlemektir. Araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek özellikte örneklem ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Örneklem 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim görmekte olan ve araştırmanın uygulanacağı gün derse gelen 200 yabancı uyruklu öğrencidir. Veriler gönüllü öğrencilere Aytan ve Tunçel (2015)’in hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” ile araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” uygulanarak elde edilmiştir. “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” 35 maddelik 5’li likert türünde bir ölçektir. Araştırmacılar tarafından alan yazın incelendikten sonra oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”nda ise öğrencilere ait bilgilerden öğrenim gördükleri üniversite, anadilleri yazılırken kullanılan alfabe, yaş, cinsiyet, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, daha önce Türkçe dersi alıp almama durumu ile Türkçe öğrenme sürelerine ait bilgiler toplanmış ve değişken olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde IBM SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada

veriler frekans analizi, betimleyici istatistikler, normal dağılım analizi (Kolmogorov-Smirnov), Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman-rho korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel tarama yöntemi kullanılarak yapılmış ve bulgular alan yazından hareketle yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda bireylerin yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyleri incelendiğinde dil bilgisi ve yazma algısı ($\bar{X}=2,72$), yazmaya yönelik tutum ($\bar{X}=2,86$), sınıf içi aktiviteler ($\bar{X}=2,71$), yazma öz yeterlilik ($\bar{X}=2,59$), genel yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyleri ($\bar{X}=2,72$) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmaya katılan bireylerin öz yeterlik algılarına göre üniversiteler Fırat Üniversitesi, Gazi Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi olarak sıralanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılarda yeni bir alfabe öğrenme, cinsiyet, yaş ve Türkçe öğrenme süreleri ile yabancı dil olarak Türkçe yazma arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememişken daha önce Türkçe dersi almaları yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygılarını düşürmüştü, bilinen yabancı dil sayısı ile Türkçe yazma kaygısı arasındaki farklılık ters orantı ile ifade edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, Kaygı, Yazma Becerileri, Yazma Kaygısı

ABSTRACT

EVALUATION OF WRITING ANXIETY OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Dalçı, Zeynep

Master's Thesis, Turkish Education Discipline

Advisor: Prof. Dr. Adem İşcan

March 2020, xiii + 70 pages

Writing is a linguistic skill which enables permanence and conveyance of ideas, dreams or wishes within the framework of certain rules and within the scope of a plan through the use of certain signs which were previously agreed upon. Writing is a skill that creates pressure and leads to anxiety on the part of the writer since it is not only a skill in which mental activities are used at a high level but also it is permanent and more difficult than other skills. The aim of this research is to identify foreign students' anxiety about writing in Turkish in the light of certain variables. Research population is composed of foreign students studying in Turkey in the academic year of 2018-2019. Random sampling has been used to identify the sample to represent the research population. Sample population is composed of 200 foreign students who were studying at Gazi University, Fırat University and Gaziosmanpaşa University Turkish Language Teaching Center and were present in the classes on the application day of the research. Data have been obtained from volunteering students via "Turkish as Foreign Language Writing Anxiety Scale" prepared by Aytan and Tunçel (2015) and "Personal Information Form" prepared by the researcher. "Turkish as Foreign Language Writing Anxiety Scale" is a 35-item and 5-point likert scale. On the other hand, through "Personal Information Form" prepared by the researchers after reviewing the literature, information have been obtained about participants' universities, the alphabet used while writing in their mother tongues, ages, sexes, the number of foreign languages known apart from Turkish, whether they attended Turkish course before, their time span of learning Turkish and these information have

been used as variables. IBM SPSS 22 statistical packet program has been used in data analysis. Data have been analyzed via Spearman-rho correlation coefficient in order to identify the relationship among frequency analysis, descriptive statistics, normal distribution analysis (Kolmogorov-Smirnov), Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test and sub-dimensions. The research has been carried out within the descriptive survey model based on quantitative research approach and findings have been interpreted in accordance with the body of literature. As the result of the research, examining the individuals' levels of anxiety about writing in Turkish as a foreign language, grammar and writing perception ($\bar{X}= 2,72$), attitude towards writing ($\bar{X}= 2,86$), in-class activities ($\bar{X}= 2,71$), writing self-sufficiency ($\bar{X}= 2,59$), levels of general anxiety about writing in Turkish as a foreign language ($\bar{X}= 2,72$) have been identified at the medium level. In accordance with the perceptions of self-sufficiency of the individuals participating in the research, the universities have been sorted in the order of Fırat University, Gazi University and Gaziosmanpaşa University. While no meaningful difference has been identified between participants' learning a new alphabet, sex, age, time span of learning Turkish and writing in Turkish as a foreign language, previously attending a Turkish course has decreased the level of anxiety about writing in Turkish as a foreign language and the difference between the number of foreign languages known and the anxiety about writing in Turkish has been stated in inverse proportion.

Keywords: Teaching Turkish as a Foreign Language, Writing Skills, Anxiety, Writing Anxiety.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ETİK SÖZLEŞME.....	i
JÜRİ İMZA SAYFASI.....	ii
TEŞEKKÜR.....	iii
ÖNSÖZ.....	iv
ÖZET.....	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER.....	x
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
Problem.....	3
Amaç.....	5
Önem.....	6
Sayılıtlar.....	6
Sınırlılıklar.....	7
Tanımlar.....	7
BÖLÜM II.....	9
KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	9
Dil ve Yazılı Anlatım.....	9
Yazma.....	10
Yazının Planında Temel Kavramlar.....	11
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi.....	14
Yazma Öğretimi.....	17
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Aşamaları.....	18
Yazma Becerisinde Alfabe Öğretimi.....	18
Yazma Becerisinde Kelime Öğretimi.....	19
Yazma Becerisinde Cümle Öğretimi.....	22
Yazma Becerisinde Paragraf Öğretimi.....	23
Yazma Becerisinde Metin Öğretimi.....	25
Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Yazma Becerisi.....	27
Kaygı ve Kaygı Türleri.....	30
Yazma Kaygısı.....	32

BÖLÜM III	34
YÖNTEM	34
Araştırma Modeli	34
Evren ve Örneklem	34
Veri Toplama Aracı	35
Verilerin Toplanması	35
Verilerin Çözümlemesi	36
BÖLÜM IV	37
BULGULAR.....	37
Araştırma Kapsamında Katılımcılara Ait Betimsel Veriler.....	37
BÖLÜM V	49
TARTIŞMA	49
BÖLÜM VI.....	51
SONUÇLAR ve ÖNERİLER	51
KAYNAKÇA.....	56
EKLER.....	63
Ek 1. Kişisel Bilgi Formu	63
Ek 2. Personal Information Form	64
Ek 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	65
Ek 4. Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale	67
Ek 5. Özgeçmiş	70

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Tanımlanan Yazılı Anlatım Becerisi Dil Yeterlilik Ölçütleri.....	28
Tablo 2. Katılımcıların Sosyo Demografik Özellikleri	37
Tablo 3. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler.....	39
Tablo 4. Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına Yönelik Ölçeğe Görüşlerin Normal Dağılım Testi Sonuçları.....	41
Tablo 5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Kullanılan Alfabe Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Türkçe Dersi Almış Olma Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	42
Tablo 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	43
Tablo 8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	44
Tablo 9. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	45
Tablo 10. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Bilinen Yabancı Sayısı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları	46
Tablo 11: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları.....	48
Tablo 12. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenilirlik Analizi..	48
Tablo 13. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman's rho Analiz Sonuçları	48

KISALTMALAR

ADOÇP: Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı

FÜ: Fırat Üniversitesi

GOP: Gaziosmanpaşa Üniversitesi

GÜ: Gazi Üniversitesi

MEB: Millî Eğitim Bakanlığı

MÖ: Milattan Önce

MS: Milattan Sonra

TDK: Türk Dil Kurumu

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezleri

vb.: ve benzeri

YABDÖ: Yazılı Anlatım Becerisi Değerlendirme Ölçeği

YKÖ: Yazma Kaygısı Ölçeği

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsan, sözlü dil ve iletişimin yanı sıra öteki insanlarla hatta kendisinden sonra yaşayacak insanlarla duygu ve düşüncelerini, hayalleri ile isteklerini anlatabileceği başka araçlara da ihtiyaç duydu ve bu ihtiyaç yazının icat edilmesini sağladı. Yazı sayesinde, düşündüklerini ve yaptıklarını dahası yapmak istediklerini, öngörülerini kısacası kendisine dair her şeyi saklayabildi ve bunun sonucunda oluşturulan kültürel birikimi sonraki kuşaklara kolay bir şekilde aktarabildi. Böylelikle sahip olduğu bu yeni bir iletişim aracı insanın en önemli icatları arasında yerini aldı. Zamanla ikinci bir bellek özelliği gösteren belli işaret ve simgelerden oluşan yazı insan için vazgeçilmez hâle geldi (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Özbay, 2005). Yazının kalıcılık özelliği ona verilen değeri arttırmakla kalmamış halk arasında kültürün de en güzel parçalarından birisi olan atasözleri ve deyimlerde yazı için özel bir yer ayırmıştır. “Âlim unuttur, kalem unutmaz.” ve “Söz uçar yazı kalır.” Türkçe atasözlerinin yanı sıra İngilizce “The pen is mightier than the sword.” atasözünün Türkçe karşılığı “Kalem kılıçtan keskindir.” “Soluk mürekkep keskin bellekten daha iyidir.” şeklindeki Çin atasözü ile “Kalemle yazılan baltayla silinmez.” şeklindeki Rus atasözü diğer dil ve kültürlerde yazının yerini ve yazıya verilen önemi göstermektedir.

Yazının bulunuşuyla ilgili çeşitli efsaneler bulunmaktadır. Yazının nasıl ortaya çıkarıldığı tam ve kesin olarak bilinmemekle birlikte yazıyı kullanan ilk topluluğun M.Ö. 3200’lerde Sümerler olduğu bilinen bir gerçektir. Sümerler, yaşadıkları coğrafyada tarımla uğraşmaktaydılar ve bunun sonucunda da elde ettikleri ürünlerin hesaplarını tutma ihtiyacı doğdu. Böylece, tapınaklara getirilen ürünlerin miktarını hesaplayıp tespit etmek için rahipler resim yazısını kullanmaya başladı. “Kamış bir kalemle yassı, kil levhalara yazılan bu yazı, kil üzerinde çıkan işaretler çiviye benzediği için çivi yazısı adını aldı (Çetinarslan, 2002; Özbay, 2005; Taşkın, 2011). İnsanlar, kullandıkları ilk yazı örneklerinden bu yana düşüncelerini yazılı olarak anlatabilmek için farklı alfabeler ve yazı karakterleri geliştirdiler” (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013).

İnsan zihninin, duygularının ve tasarılarıyla düşüncelerinin kâğıda geçirilmesi olarak tanımlanabilecek olan yazma, amaca yönelik olarak uygun sözcükleri seçmeyi, bunları yerli yerinde kullanabilmeyi, dilin işleyiş düzeni ile kurallarına uygun cümleler

kurabilmeyi ve cümleleri değişik amaçlara uygun olarak değiştirmeyi gerektirir (Cemiloğlu, 2001; Kantemir, 1997; Sever, 2004; Yaman, 2010). Bir metin oluşturmak üzere yazmada ise, bağdaşıklık, tutarlılık, açıklık, duruluk, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinler arası ilişkileri (Çeçen, 2011; Günay, 2001; Yılmaz, 2010; Yılmaz ve Topal, 2010) ayrıca özgünlük ve akıcılık göz önünde bulundurularak cümleleri bir araya getirip metinlere dönüştürmeyi gerektiren oldukça karmaşık, birbirine sıkı sıkıya bağlı ve çok boyutlu bir süreç söz konusudur. Yazmanın karmaşık ve çok boyutlu olmasında ise okuma kültürü ile bireyin çevresi, yetenekleri, zekâsı, hayal gücü, mantıklı düşünebilmesi (Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006), düşündüklerini yine bir mantık çerçevesinde yazıya geçirebilmesi, yazmaya ilişkin geçmiş deneyimleri, kaygıları, düşündüklerini dilin kurallarına uyum anlam bütünlüğü oluşturacak şekilde düzenleyerek yazıya aktarabilme gücü ve yazdıklarını denetleme, düzeltmeye ve düzenlemeye ilişkin alışkanlıkları gibi pek çok etken ile bağlantılı olmasının sonuçları görülmektedir (Aşlıoğlu ve Özkan, 2013).

Biyolojik etkenlere ve çeşitli uyarıcılara bağlı olarak ortaya çıkan kaynağını bilinçdışından alan geniş bir bakış açısından geçici ve sürekli olarak ikiye ayrılan kaygı, elbette hayatın birçok alanını etkilediği gibi öğretimi de etkilemektedir. Öğretim üzerinde etkili olan durumların çözümlenmesi öğretimin ihtiyaçlarını görmek kalitesini yükseltmek ve yöntem ile teknik seçiminin yapılmasını kolaylaştırmak için büyük önem taşımaktadır. Öğretim ortamından, öğrenilen konudan veya bireyden kaynaklanabilecek söz konusu durumlar içerisinde anlaşılması ve çözümlenmesi en güç olanı bireyden kaynaklananlar içerisinde yer alan kaygı, stres gibi durumlardır kuşkusuz. Kaygının çözümlenmesinin zorluk sebepleri arasında genellikle nedeninin bilinmemesinin yanı sıra birey tarafından ifade edilememesi de yatmaktadır. Genellikle bireyler kaygı duydukları durumları ve kaygılarını ifade etmekte çekingen davranmaktadır. Öğretimin gerçekleşeceği ortamda öğrencilerin kendilerini rahat bir şekilde açabilmesi, şeffaf olabilmesi büyük önem taşımaktadır bu yüzden öğrencilerin kendilerini ifade edebilecekleri ortamların oluşturulması gerekmektedir. İnsanların isimlerini belirtmeden duygularını ve düşüncelerini ifade ederken daha objektif davrandıkları düşünüldüğünde öğrencilerin kaygılarının ortaya koyulmasında anket tipi ölçekler önemli bir yer kaplamaktadır. Öğrenmeyi etkileyen unsurların en önemlilerinden olan kaygının ortaya koyulması, kaygının azaltılıp öğrenmenin kalitesini artırabilmek için hayati önem taşımaktadır. Yapılan bu araştırma kaygının öğrenme üzerindeki etkisinin ve kaygıya

sebepler olan durumların ortaya koyulup çözümlenmesine yardımcı olabileceği için faydalıdır.

Problem

Yabancı dil öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır öyle ki MÖ 2225 Akadların Sümerlerin dilini öğrenmesini ilk yabancı dil öğretimi olduğu tespit edilmiştir (Hengirmen, 2005). Tarihi, zenginliği ile dünyanın en eski ve köklü dillerinden olan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise buna kıyasla çok da eskilere dayanmamaktadır. Hun devletlerinde yazıya geçildiğini hem Çin kaynaklarından hem de o dönemdeki yazıtlardan anlayabiliyoruz. Dahası Hun devletlerinde kanunnameler, kendi tarihlerini de içeren çeşitli kitaplar ve inançlarını yani Budizm'i o dönem kendi yazı dilleri olmadığından Çinceyi kullanarak yazdırmışlardır (Baykuzu, 2008). Tekin (1993)'e ve Çiftçi (2006)'ye göre MS 350-394 yılları arasında Çinli bir kadının eşine Türkçe şiir yazmış olması o dönemde başka Çinli bireylerin dahası başka milletlerin de Türkçe öğrenmiş olabileceğini gösterdiği için Köktürkler döneminden önce de Türkçe öğretiminin var olduğunu bizlere düşündürmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacına hizmet eden ilk yazılı eseri ise Kaşgarlı Mahmud'un Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Arapça yazmış olduğu Divanü Lügati't-Türk'tür. Eser Arapça olarak kaleme alınmıştır fakat Kaşgarlı Mahmud örnekleri Türkçe olarak yazmıştır. Kaşgarlı Mahmud eski zamanlardan XI. yüzyıla kadar, Kaşgar'dan Yukarı Çin'e kadar geniş bir coğrafyada, Çinliler ve diğer Doğu milletleri arasında da Uygurcanın bilindiğini ve Uygur Türkçesi ile hükümdara çeşitli mektuplar yazıldığını, uluslararası resmî bir dil olduğunu belirtmektedir (Turan, 2008). Kaşgarlı Mahmud ayrıca Türkçenin Arapça kadar zengin bir dil olduğunu göstermiştir ki döneminde çok zengin bir dil ve kültür birikimini aktardığı eseriyle Türkçenin yaygınlaştırılmasını bir cihan dili haline gelmesini istediğini de göstermiştir (Kitapçı, 1995, akt. Biçer, 2012).

Dil insanların temel iletişim kurma ihtiyacından sanat ve estetik ihtiyacına kadar geniş bir yelpazede insan ihtiyaçlarını karşılamaktadır. İnsanların günlük hayatta ihtiyaçlarını belirtmek, iletişim kurmak gibi ihtiyaçlarını karşılamasının yanı sıra dil bir milletin millî birikiminin, kültür hazinesinin ve benliğinin en önemli parçalarındandır. Millî diller halkın yaşayışı, değerleri, dünyayı okuyuş şekilleri, gelecek ile ilgili fikirleri ve hayalleri, yönetim şekilleri, kutsal varlıkları, dini ve bütün bunlardan içerisinde birer

parça bulunan kültürü yansıtan temel yapı taşıdır. Dünya üzerinde insanların kendi millî dillerini konuşmaları bağımsızlığın da bir işareti olarak görülmüştür. Bu bağlamda dünya üzerinde sömürge olan ülkelerde ve bölgelerde sömüren devletin dilinin öğretilmesi hatta sömürülen bu ülkelerde bağımsızlık ilan edildikten sonra bile bölge halkının kendi millî dillerinden daha çok öğrenmek zorunda oldukları bu dili konuşmaya devam etmeleri, sonradan öğrendikleri bu dilin milletine ait değer yargılarını ve yaşayış biçimlerini benimsemeleri de dilin önemini dahası dil ve bir halkın aslıyla arasındaki bağı göstermesi açısından oldukça önemlidir. İnsan ihtiyaçlarını karşılamakla da kalmayan bağımsızlığın da sembolü kültürün temel taşı olan dil; insanların onlarca, yüzlere hatta binlerce yıl sonrasında düşüncelerinin, bilgilerinin, yaşadıklarının ve yaşayış şekillerinin, değerlerinin ve inançlarının bilinmesini, hatırlanmasını ve yaşatılmasını yazı aracılığıyla sağlamaktadır. İçinde kültürel unsurları da barındıran dil yazı sayesinde kültür aktarımını da gerçekleştirmektedir.

Diplomatik ilişkiler, devlet politikaları, ticari ilişkiler teknolojinin de gelişmesiyle günümüzde farklı bir hâl almış ikinci dil bilmeyi adeta bir zorunluluk haline getirmiştir. Seyahat etmenin ve iletişim kurmanın kolaylaşması insanlar için bu zorunluluğu kolaylaştırmış, diplomasi ve ticari ilişkilerin yanı sıra turizm ve eğitim gibi alanlarda da insanları ikinci dil öğrenmeye yöneltmiştir. Türkiye'nin gelişen bir ülke olmasıyla beraber farklı ülkelere gelen öğrenci, iş adamı sayısı artmış ve komşu devletlerde yaşanan çeşitli olaylar ülkemize göçü artırmıştır. Söz konusu zorunlu göçün yanı sıra devlet politikalarının etkisiyle ve yurt dışından ülkemize gelen öğrenci sayısının da artmasıyla birlikte Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önemi ve gerekliliği son yıllarda önem kazanmıştır (Yılmaz ve Dalcı, 2018). Bir yabancı dili öğretirken en önemli şeylerden biri olan öğrenci psikolojisi ve tutumu elbette dil öğretimini her açıdan etkilemekte ve öğrencilerin kaygı durumlarını değerlendirmek öğrenciyi anlamının yanı sıra öğretimi şekillendirmek için de büyük önem taşımaktadır. Bu önemli hususlar dil öğretimindeki temel becerilerden olan yazma becerisinde öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenirken sınıf içi aktivite, dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterliği gibi alt boyutları olan Türkçe yazma kaygısını değerlendirmenin önemini arttırmıştır.

Yapılan bu araştırmanın problem cümlesi: "Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları ne düzeydedir?" olarak belirlenmiştir.

Araştırmanın problem cümlesine paralel olarak alt problemleri aşağıdaki gibi belirlenmiştir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları alfabe değişikliğine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları yaşlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları bilinen yabancı dil sayısına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları daha önce Türkçe dersi almayanlar ile alanlar arasında anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları Türkçe öğrenme sürelerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları öğrenim gördükleri üniversitelere göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Amaç

İnsanların kendilerini ifade edebildikleri becerilerden birisi konuşma iken bir diğeri yazma becerisidir. Yazma becerisi zihnin birçok boyuttan aktif kullanımını gerektirmektedir. Özellikle yabancı bir dilde kendini yazılı olarak ifade ederken insan zihninin bu yoğun kullanımı bireyin yalnızca söz konusu yabancı dilin gramer kurallarına, kelime bilgisine ve noktalama işaretlerinin kullanımını bilgisine bağlı değildir. Yabancı dilde yazılı olarak kendini tam ve doğru ifade edebilmek o dili konuşan insanların kültürlerini ve bunu en güzel şekilde ifade eden mecazlı söyleyişler, atasözleri ve deyimlerin kullanılacağı bağlamların da bilinmesini gerektirmektedir. Yazma becerisinin ana dilini öğrenenlerde dahi öğrencileri zorlaması, dil becerileri içerisinde en karmaşığı olması ve buraya kadar belirtilen durumların etkili olması Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde Türkçe yazma konusunda çeşitli önyargılara ve kaygının hissedilmesine neden olması kaçınılmazdır. Söz konusu durumlardan hareketle öğrenmeyi fazlasıyla etkileyen kaygının ortaya koyulması için tezin amacı; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi olarak ortaya koyulmuştur.

Önem

Gelişen teknoloji sonucunda küreselleşen dünya, çeşitli sebeplerden dolayı yapılan göçler, ülkelerin izledikleri siyasî politikaları ve bunların sonucunda öteki devletlerle kurdukları ilişkiler, insanların farklı ülkelere seyahat etme veya farklı ülkelerde eğitim alma arzuları dahası kişisel ilgileri ve istekleri birbirlerini anlama ihtiyacını ortaya çıkarmış bu ihtiyaç ise yabancı dil öğretiminin zorunluluk haline gelmesine sebep olmuştur.

Son zamanlarda Türkçe yabancı dil olarak fazlaca ilgi görmekte Türkiye yabancıların çeşitli amaçlarla geldiği bir ülke haline gelmektedir. Dil ve kültürün iç içe olduğu düşünüldüğünde Türk kültürü de ilgi çekmekte Türkçe ile beraber öğretilmektedir. Böylece etkisi ve yayılma alanı gittikçe genişleyen Türkçenin öğretiminin etkili ve verimli bir şekilde yapılmasını sağlamak oldukça önemlidir. Buradan yola çıkılırsa Türkçenin öğrenilmesinin önündeki her türlü engel ortadan kaldırılmalı ve buna yönelik çalışmaların yapılması gerekmektedir (Özdemir, 2013).

Yabancı dil öğrenmek isteyen bireylerin önündeki engellerin en önemlilerinden biri ise kuşkusuz kaygıdır. Dil beceri alanları içerisinde en zoru olarak nitelendirilen yazma becerisine karşı geliştirilen kaygı nispeten diğer becerilere karşı ortaya çıkandan fazla olmakta ve bu da dilin öğrenimini yavaşlatmakta hatta bazen durdurmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe yazmaya karşı hissedilen kaygı bazen ruhsal bazen ise fiziksel olarak kendini göstermekte, bireyde isteksizlik, kaçma ve kaçınma arzusuna yol açmaktadır.

Öğrenme önündeki büyük engellerden olan yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak ortaya koyulan kaygının değerlendirildiği bu çalışma, sebeplerin irdelenmesi ve sonrasında çözülmesi için kaynak teşkil edeceği için önemlidir.

Sayıtlar

Bu araştırma Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER), Fırat Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Buna göre;

- Katılan öğrencilerin kişisel bilgi formunda verdikleri bilgiler doğrudur.
- Katılan öğrenciler yazma kaygısı ölçeğindeki soruları içtenlikle doğru cevaplar vermişlerdir.

Sınırlılıklar

Bu araştırma, Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde, Fırat Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim görmekte olan ve araştırmanın uygulanacağı gün derse gelen A2, B1 ve B2 seviyesindeki 200 öğrenci ile sınırlı tutulmuştur.

Tanımlar

Dil: “Bireylerin herhangi bir konudaki kişisel duygu, düşünce, hayal istek ya da tasarılarını belli bir düzen içinde sözlü/yazılı yolla başkalarıyla paylaştığı en temel araçtır” (Göçer, 2013: 2). “Dil düşünceyi aktardığı gibi düşünceyi biçimlendiren bir dizgedir aynı zamanda” (Sinan, 2006). Bilimsel tanımını ise Langacker (1973), anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımı olarak ifade etmektedir. Demirel’e (2011: 2) göre dil, insanların veya bireylerin birlikte meydana getirdiği topluluklarda işe koşulur. Sinan (2006) ise dili insanın toplumsallaşmak için kullandığı bir araç olarak tanımlamaktadır. Bu bilgiler ışığında dil insanın kendini ifade etmesini sağlayan dil insanlar arasında uzlaşma sonucu oluşan, gelişen ve bir milletin yaşayışı, gelenek ve görenekleri, inançları, değerleri, atasözleri ile deyimleri ve bütün bunları kapsayan kültürü hakkında bilgiler barındıran unsurdur.

Ana Dil: Birden çok dile kaynaklık eden dil, akraba dillerin türediği dil (Hengirmen, 1999). Latince, Romen dilleri olarak adlandırılan Fransızca ve İtalyanca gibi kolları olduğu için ana dile örnek teşkil etmektedir. Bireyin ilk edindiği dil olarak ifade edilen ana dil birinci dil olarak da adlandırılmaktadır. Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, sonrasında sosyalleşmenin de etkisi ile daha geniş bir çevreden öğrenilen ve içerisinde yöresel özellikleri de barındıran ve birey ile toplumun en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Durmuş, 2013; Güzel, 2010). Ana dili öğretimi çeşitli yöntemler kullanılarak belirli bir program dahilinde yapılmadığından Vardar (1988) ana dilin öğrenilmediğini edinildiğini başka bir ifade ile kazanıldığını ifade etmektedir

Yabancı Dil: TDK (2011)’ye göre “ana dilin dışında olan dillerden her biri” ve “ana dilin dışında öğrenilen uzmanlık dilidir.”

Yazma: “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır” (Özbay, 2009). Güneş (1997)’e göre yazı “insan aklının en güzel icadıdır.”

Kaygı: Bilimsel açıdan kaynağı bilinç ya da bilinçdışında olan bireyin kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan faktörler nedeniyle yaşadığı, bireye dengesizlik yaşatan bastırılmış durumun yeniden bilinç düzeyine çıkma çabasından kaynaklanan huzursuzluk bazen ise korku (Dinçmen, 2004).

Yazma Kaygısı: Öğrencinin alan bilgisinden ve performansından çok derse karşı tutumuyla, değerlendirilme ve düşük not alma korkusu ile zaman sınırı gibi endişeleriyle ilgili olan yazma kaygısı bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur. (Daly ve Wilson, 1983; Taşdemir, 2017). Yazma kaygısı “bir yazma etkinliği veya sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri boyuta ulaşması durumunda çeşitli kramplar şeklinde fiziksel olarak da ortaya çıkabilen tepkilerdir” (Özbay ve Zorbaz, 2011).

BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Dil ve Yazılı Anlatım

Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu [TDK], 2011)'te dil, “İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” olarak tanımlanmıştır. Temelde anlaşılma ve iletişim kurma ihtiyacının doğurduğu dil aynı zamanda “bütün öğrenme faaliyetlerinde anahtar rol oynayan doğal bir araçtır” (MEB, 2006).

Yalçın (2018)'e göre dil bir beceri, yetenek, alışkanlık ve sanattır. Yazılı ve sözlü iletişimde aktaran ile algılayan arasındaki bağı sağlayan dil başka bir ifade ile toplumu oluşturan bireylerin düşünce duygularını o toplumca kabul görmüş, ses ve anlam bakımından ortak kullanılan öğeler ve kurallardan yararlanılarak başkalarına, diğer bireylere aktarılmasını sağlayan çok yönlü bir sistemdir (Kaçalın, Örgen ve Altun, 2012; Yakıcı, Yücel, Doğan ve Yelok, 2011).

“Dil insanın anlam dünyasını, anlatma aracı olarak iki türlü aktarma işlevi üstlenir: Yazma ve konuşma” (Kaçalın ve diğerleri, 2012). İfadenin, anlatımın kalıcılığını sağlayan yazı, birtakım kavramların ifadesi olan kelimelerin anlamlarını, harf adını verdiğimiz özel işaretlerle ama mutlaka yerleşmiş kurallara uygun olarak belirtmektir (Ağca, 1999). Bunun yanı sıra Güneş (1997)'in “insan aklının en güzel icadıdır” olarak gördüğü yazı insanlara kendini ifade etmiş olmanın yanında insan zihninin ifadesinin kalıcılığını da sağlamaktadır. İnsanın kendisini konuşmanın ötesinde yazarak anlatma arzusunu “Haritada Bir Nokta” adlı öyküsünde Abasıyanık “Söz vermiştim kendi kendime: Yazı bile yazmayacaktım. (...) Yapamadım. (...) Yazmasam deli olacaktım.” cümleleri ile en güzel şekilde ifade etmiştir.

İcadından günümüze kadar birçok millet tarafından farklı amaçlar için kullanılan yazı şu anki medeniyetin kuruluşuna katkı sağlamada diğer buluşları gölgede bırakmış, bilimin ilerlemesini kültürün aktarımını ve medeniyet seviyesinin yükselmesini sağlamıştır.

Sözlü anlatımdan daha fazla zihinsel beceri, düşünme ve sorumluluk gerektiren yazılı anlatımı Aktaş ve Gündüz (2001) “her türlü olay düşünce, durum ve duyguları, dili

en güzel şekilde kullanarak belli bir plan dahilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya ve böylece kalıcılığını sağlamaya imkân veren bir araçtır” şeklinde tanımlamaktadır. Yazılı bir metnin okunma anını yazar ve okur arasında iletişim kurma süreci olarak düşünürsek bu sürecin başarılı olabilmesi için temel dil becerilerinin doğru ve etkili kullanımı şarttır.

MEB (2006) bir dili öğrenme, bir dilde kendini doğru ifade etme ve anlatılanları doğru şekilde anlama süreci veya başka bir ifade ile bir dili bilip bu dili kullanarak iletişim kurma süreci anlama, yorumlama ve bunları ifade edip iletişim kurma becerilerinin gelişmesine yönelik olan dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma öğrenme alanları ile dil bilgisinden oluşur. Bu öğrenme alanları ve dil becerileri birbiriyle etkileşim halinde olduğundan bir bütün şeklinde ele alınmalıdır. Becerilerden dinleme ve konuşma; doğal ortamda edinilip eğitim ile geliştirilmesi gereken becerilerken okuma ve yazma temelden eğitim sürecinde kazanılır.

Yazma

Yazma, genel bir ifadeyle duygu ve düşüncelerin belirli sembollerle anlatılmasıdır (Demir,2016). Hem fiziksel hem de zihinsel beceri gerektiren yazma becerisi, dört temel dil becerisinin hem en son aşaması (Demir, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Karakaya ve Ülper, 2011) hem de en zor gelişen (Yaman, 2010) veya zor bir uğraş (Yalçın, 1998) olarak algılanan bir dil becerisidir.

Yalçın (2018) yazmanın tanımını bir kişi, kurum veya grubun dilek, duygu, bilgi veya mesajını başkalarıyla paylaşmak üzere daha önce geliştirilmiş veya üzerinde fikir birliği sağlanmış olan semboller ve kodlar kullanarak metin haline getirilmesi olarak yapmıştır.

Yazma becerisi dinleme, konuşma, okuma becerileriyle iç içedir fakat bu becerilerden farklı unsurlar barındıran kendi içinde karmaşık bir yapıyı oluşturur. Diğer becerilerden bir farkı eskiden beri kullanılan kâğıt, kalem veya teknolojinin hayatımıza kazandırdığı bilgisayar veya akıllı cihazların klavyesini araç olarak kullanmayı gerektirmesidir. “El becerilerinin kullanımı yazma becerisinde sıradan bir kullanım değildir. Beynimizdeki dil korteksinin ürettiği gerekli söz dizimi unsurlarının sıralı el kullanımı ile bir araya getirilmesi sürecidir” (Yalçın, 2018). Bu da el becerisinin, zihin el koordinasyonunun da sembolleri doğru ve okunur bazen bir sanata dönüştürebilecek kadar geliştirilmesi ile ortaya koyulabilmektedir.

Yazmaya farklı bir açıdan bakmak için anlatma becerilerinden konuşma becerisi ile yazmayı karşılaştıracak olursak konuşma becerisini kullanarak kurduğumuz iletişim sürecinde yani bir başka ifade ile konuşma becerisinde bulunan değişkenlik kavramı yazma becerisinde bulunmamaktadır. Yazılıp yayımlanan metin artık düzeltilemez veya konuşmadaki gibi uzatılıp kısaltılamaz, hedef kitleye göre değiştirilemez. Dağıtıldıktan sonra da “kesin bir bilgi”, “duygu” ve “istek” ifade eder (Yalçın, 2018). Buna karşın yazma becerisi hedef kitle analizi ve yazma süreci için daha uzun süreye sahip olurken konuşmada bu süre genelde daha kısıtlıdır hatta bazen analiz için zaman ayrılamaz.

Yazının Planında Temel Kavramlar

Bir yazının temel kavramları olarak ifade edebileceğimiz konu, tema ve ana fikir yazma planını oluştururken ve uygularken oldukça önemlidir. Konu tema, ana fikir etrafında anlatım biçimi ve yöntemi dahası üslup ve bakış açısı da belirlenmektedir. Tek tek bakacak olursak konu, kavramlar, olaylar, olgular, kişiler üzerinden oluşturulur. Temel kavramlar içerisindeki en geniş alanı konu ifade eder diyebiliriz. Tema ise Örgen (2012, s. 28)’e göre tek başına kavramlara verilen isimdir; anlatılan konunun, olayın, olgunun kavram karşılığıdır. Son olarak ana fikir yazarın bakış açısını, konu ile ilgili vermek istediği mesajı ifade eder.

Dil, ortak belirlenen yani yazan ile okuyan arasındaki ortak kodların kullanımı ile yazıya geçirilebilir. Dilin etkileşim amacı ile ortaya çıktığını düşünürsek başarılı etkileşim kurulabilmesi için temel dil becerileri olarak ifade edilen anlama (okuma ve dinleme) ve anlatma (konuşma ve yazma) becerilerinin etkili kullanılması gerekmektedir. Bu becerilerden dinleme ve konuşma doğal yolla ve ortamda kazanılan ve eğitim ile geliştirilen beceriler iken okuma ve yazma eğitim yoluyla kazandırılır ve geliştirilir. Bütünleşik bir hâlde geliştirilmesi gereken bu beceriler içerisinde en karmaşık ve zihnin üretkenlik yoluyla en aktif olduğu beceri yazma becerisidir. Yazma becerisi kelime bilgisi, cümle bilgisi, söz dizimi ve dil bilgisi ile yazım ve noktalama bilgisini de içine aldığından en zor kazanılan beceri alanıdır. Dahası yazma bir diğer anlatma becerisi olan konuşma gibi anlık olmadığından belli bir plan dahilinde belli basamakları içeren bir süreçtir. Yazma için süreç içerisinde oluşan ve gelişen beceridir ifadesi doğru bir ifade olur. Dahası yazma becerisi diğer temel beceriler üzerine inşa edilen bir yapıdır benzetmesi yerinde bir olur. Bu ifadeden ise yazmanın diğer temel beceriler olan dinleme,

konuşma ve okumadan ayrılamayacağı ve söz konusu becerilerin gelişimine bağlı olduğu sonucu çıkarılabilir.

Yazmayı bir süreç olarak ifade ettiğimizde bu sürecin çeşitli aşamalardan oluştuğu açıktır. Bu aşamalar çeşitli alt aşamalardan oluşmaktadır. Temelde aşamaları hazırlık, planlama, yöntem belirleme, inceleme ve değerlendirme olarak sıralayabiliriz. Hazırlık aşamasının alt aşamaları konuyu belirlemek, yazma amacını ve hedef kitleyi belirlemek, yazı türünü ve anlatım biçimini belirlemek, konunun sınırlarını belirlemek, ana ve yardımcı düşünceleri belirlemek, anlatım biçimini ve üslubu belirlemek ile bakış açısını belirlemek olarak sıralanabilir. Planlama aşaması biçimsel planlama ve içerik planlaması olarak ikiye ayrılır. Yazma yöntemleri ise not alarak yazma, özet çıkarmaya yönelik yazma, boşluk doldurma, kavram havuzundan sözcük seçerek yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, güdümlü yazma, dikte yöntemi ile yazma, grup olarak yazma, metin tamamlama, bir metni kendi sözcükleriyle yeniden oluşturma, duyulardan hareketle yazma, tümevarım, tümenden gelim, eleştirel yazma ve araştırmaya dayalı bilimsel yazı çalışmalarıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011; Kaçalın ve diğerleri, 2012).

Aşamaların ilki olan hazırlık aşamasında öğrencilerin belli bir bilgi birikimine, duygu ve düşüncelerini doğru ifade edebilecek kelime bilgisine sahip olmalı ve olaylar arasında neden sonuç ilişkileri kurabilmeli mantıklı bir düzen içerisinde düşüncelerini aktarabilmelidir. Bunlara ek olarak öğretmen yazma çalışmaları için gerekli teknik bilgiyle öğrencileri sürece hazırlamalıdır (Göçer, 2010; Gündüz ve Şimşek, 2011). Hazırlık aşamasının ilk basamağı olan konuyu belirlemektir ve bu basamak çok önemlidir. Burada seçilen konu öğrencinin bilgi sahibi olduğu, kendini rahatlıkla ifade edebileceği ve sevdiği bir konu olmalıdır. Öğrenciler ile birlikte belirlenebilecek olan konu üzerinde rahatlıkla fikir yürütülebilen farklı bakış açılarından bakılabilecek bir konu olmalıdır.

Daha sonra yazma amacı belirlenmelidir. Her eylem gibi yazmanın da bir amacı vardır. Amaç insanları eğlendirmek, bir konu üzerinde düşündürmek bir sorunu dile getirmek, insanların fikirlerini değiştirmek, estetik, duygulara hitap etmek ve onları harekete geçirmek olabileceği gibi bir konu hakkında bilimsel bilgi vermek de olabilir. Amaç belirlendikten sonra ise amaca uygun yazı türü ve anlatım biçimi belirlenmelidir. Kaçalın ve diğerleri (2012)'ne göre yazı türleri ana başlıklar altında toplanacak olursa bunlar; form yazı türleri, edebi ve bilimsel yazı türleri olarak ifade edilebilir. Form yazı

türlerine özgeçmiş, mektup, dilekçe ve rapor vb. örnek gösterilebilir. Bu başlık altındaki türler tıpkı bir form dolduruyor gibi belli yönergelere göre yazılırlar. Her birinin ayrı ayrı, kesin kuralları vardır. Edebi yazı türlerine ise şiir, öykü, roman, tiyatro, hatıra, günlük, deneme ve fıkra vb. örnek gösterilebilir. Bu tür yazıların birbirinden ayrılma noktaları ise kurallar değil, taşıdıkları özellikler, kullanılan üslup ve yayımlanan yerlerdir. Makale, eleştiri, bildiri ve haber ise bilimsel türlere girer. Yine bu türlerde de yazının ele aldığı konu, ele alış biçimi ve üslubu bu türleri birbirinden ayırmaktadır. Öte yandan anlatım biçimi konuya bağlı olarak açıklayıcı, betimleyici, kanıtlayıcı/ tartışmacı, öyküleyici, konuşmalı (diyaloglu), manzum anlatım biçimlerinden birini seçerek devam edilir. Örneğin yazma amacımız okura bir düşünceyi benimsetmek ise kanıtlayıcı anlatım biçimini ve buna uygun olarak da makale, fıkra gibi öğretici metinlerden seçilebilir. Bir başka örnek verecek olursak eğer amacımız kendimizden ve gezilerimiz sırasındaki gözlemlerimizden bahsetmek bunları okurla buluşturmak ise betimleyici anlatım biçimini kullanarak mektup, anı, gezi yazısı gibi türleri seçmemiz doğru olur. Yine bu aşamada öğrenci yaşı, ilgi alanı dil kurallarına ve kelime bilgisine bağlı olarak bir seçim yapmak oldukça önemlidir.

Bir diğer aşama olan konunun sınırlarını belirlemek yazının bütünlüğü, anlatımın akıcılığı ve dağılmaması için çok önemlidir. Konunun sınırını belirlemek alt başlıkların ilgili bölümlerin ve detayların kısaca yazımızın uzunluğuna karar verebilmede önemlidir. Yazma eğitiminde konu sınırının belirlenmesi öğretmen rehberliğinde yapılmalıdır (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Ana fikir ya da başka bir deyişle ana düşünce “yazarın yazısında ulaşmak istediği amacın en kısa ve yalın bir biçimde aynı zamanda bir yargı oluşturabilecek şekilde ifade edilmesidir” (Gündüz ve Şimşek, 2011, s. 127). Yardımcı düşünceler ise paragraflara dağıtılmış ana fikrin destekleyicileridir. Ana fikir yazarın bakış açısı, dünya görüşü, bilgi edindiği kaynaklar, yazısını yazdığı dönem ve coğrafya ile yine yazarın içinde bulunduğu milletin fikri duruşu ve bunları çevreleyen yazarın yazma amacına göre farklılık ve çeşitlilik gösterebilmektedir. Ana düşünce metnin tamamına yayılabilirken yardımcı fikirler veya düşünceler paragraflarla sınırlıdır. Yardımcı düşünceler konunun farklı kısımlarını ele alarak ana fikri destekler.

Üslubun belirlenmesi aşamasında ise kuşkusuz en önemli unsur anlatım biçimidir başka bir deyişle anlatım biçimi ile üslup karşılıklı olarak birbirini belirleyen unsurlardır.

Anlatım biçimlerinin belirlenmesinde metin türünün etkili olduğuna daha önce değinilmişti böylelikle kapsam daha da genişletilerek anlatım biçimi, üslup ve metin türü birbirine sıkı sıkıya bağlıdır, birbirlerini etkiler ve birbirlerinden etkilenirler denilebilir. Örneklerle de ifade edilecek olursa “öğretici nitelikteki dilekçe, rapor, tutanak gibi formal yazıların biçimi ve üslubu önceden belirlenmiştir” (Gündüz ve Şimşek, 2011). Kuralları değişmezdir. Gündüz ve Şimşek (2011)’e göre “Yine makale, köşe yazısı, deneme, röportaj, sohbet gibi yazıların anlatım biçimlerinin belirlenmesinde tür özellikleri önemli bir rol oynar.” Anlatım biçiminin belirlenmesinde etkili olan bir diğer unsur yazarın bakış açısıdır. Gündüz ve Şimşek (2011) bakış açısını “yazarın ele aldığı konu karşısındaki duruş noktasıdır” şeklinde ifade etmiştir. Konu aynı kalsa bile farklı noktalarda durmak konuya bakılan açıyı değiştirebilmektedir. Bakış açısı yazarın yaşantıları, tecrübeleri ve duyguları ile yakından ilişkilidir. Bunu gece konusunda birkaç farklı yazar tarafından yazılmış yazıları okuyarak daha net görebiliriz. Kimi yazar geceyi çok romantik anlatmış, kimi yazar korkularla veya yalnızlıkla bağdaştırmış kimi yazar ise geceyi günün en güvenli zamanı olarak anlatmıştır. Konu aynıken aynı türde yazılan yazılardaki bu büyük farklılık kuşkusuz yazarın kendi yaşantıları ve bakış açısından başka bir deyişle konu karşısındaki duruş noktasından kaynaklanmaktadır. Bakış açısını Gündüz ve Şimşek (2011) 3’e ayırarak “bilimsel verilere göre yansız bir anlatımı yeğleyen somut bakış açısı, bilimsel verilere dayanmakla birlikte yazarın yaratıcılığını da değerlendiren soyut bakış açısı ve kişisel etkilenmelere ve yorumlara dayalı olan öznel bakış açısı” olarak ifade etmiştir.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yabancı dil, ana dili dışında olan dillerin her biridir (TDK, 2011). Günümüzde bireyler küreselleşen dünyada siyasi, ticari ve ekonomik ilişkilerin artması ulaşım ve eğitim imkanlarının iyileşmesi sayesinde ana dilleri dışında bir ya da birkaç yabancı dil öğrenmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi tam olarak bilinmemekle birlikte akademik kaynaklar incelendiğinde 11. Yüzyıla Kaşgarlı Mahmud’un Divanü Lüğati-t Türk (1068-1072) adlı eserine kadar götürülebilir. Kaşgarlı Mahmud Araplara Türkçe öğretmek amacıyla Bağdat’ta yazdığı eserinde 8624 kelimeye, Türk kültürünü atasözleri, deyimler vb. yoluyla aktarmak ve Türklerin yaşadıkları coğrafyayı göstermek için çizdiği harita ile Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ilk kitabı kaleme almış olarak kabul edilmektedir. Öncelikle dilimizin henüz elimize geçmeyen bir dil bilgisini yazması sonra sözcükleri belli bir düzen içinde bir araya getirip divanı

oluşturması ve bunların ardından sözlüğüne dilin özelliklerini ve güzelliklerini yansıtan çok sayıda metin alması, kitabı hazırlarken bilinçli ve planlı hareket ettiğinin işaretleridir. Bu noktadan bakıldığında Kaşgarlı Mahmud'un çabasının Türkçeyi öğretecek temel bir araç hazırlamak olduğu ortaya çıkmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013; Erdem, 2009; Göçer ve Moğul, 2011).

Dil eğitimi bilgi değil beceri odaklıdır. Dolayısıyla ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de öncelikle bireylerin anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin istenen düzeyde geliştirilmesi hedeflenir. Anlama ve anlatma olarak ikiye ayrılan temel becerilerin bir bütün olarak geliştirilmesi öngörülse de öğretim programlarının hedefleri ile ders kitapları arasında durum biraz farklıdır. Gerek ana dilin edinilmesinde gerek bir dilin ikinci dil olarak öğrenilmesinde temel beceriler içerisinde yazma geliştirilmesi en zor dil becerisi konumundadır. Birey ana dilini edinirken dil becerilerini sırasıyla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edinir. İkinci dil öğrenirken de yine yazma en son kazanılan beceridir. Öğretim programları, hedef ve kazanımlar ile ders kitaplarındaki etkinlikler arasındaki farklılık en zor ve en son gelişen yazma becerisinin öğretimini daha zorlaştırmaktadır (Kılınç ve Şahin, 2012, s. 256).

Ana dili öğretiminde olduğu gibi genellikle yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi içerisinde yazma becerisi sonuncu sıraya bırakılmakta, ders içerisinde fazla yer almamakta ve üzerinde çok da durulmamaktadır. Öğretmenler sınıf içerisinde yazma eğitimi ve etkinlikleri yapmak yerine, nadiren verilen ev ödevleri ile yazma becerisini hedeflenen düzeyde geliştirememektedir. Oysa yazma becerisi en az öteki beceriler kadar önemlidir. Yabancı dil öğrenmenin, iletişim kurma gereksinimini karşılaması bakımından konuya bakıldığında öğretmenlerin ve ders kitaplarının temel becerilerden okuma, konuşmanın yanı sıra dil bilgisi ağırlıklı olması normal değerlendirilebilirken öte yandan temel becerilerin bütün halinde geliştirilmesinin gerekliliği göz ardı edilmemelidir. Hatta yazma becerisini geliştirmiş, kendisini öğrendiği dilde yazılı olarak akıcı bir üslupla, mecazlarla ve atasözleri ile ifade edebiliyor olan bireylerin, söz konusu yabancı dili iyi düzeyde öğrenip kavradığını söyleyebiliriz. Çünkü bir yabancı dil öğrenen kişinin kendini bu dilde etkili bir şekilde yazılı olarak ifade edebilmesi ancak o dilin dil bilgisi kurallarının yanı sıra mecazlarını, inceliklerini bilmesiyle mümkün olur (Bağcı ve Başar, 2013, s. 309).

Yazma becerisi ve okuma becerisi yabancı dil eğitimin temelini oluşturur. Ancak yabancı bir dilde yazma becerisinin etkin kullanılması kolay değildir. Yazma becerisinin iyi kullanılması bilişsel sürecin yanı sıra hedef dilde iyi derecede kelime bilgisi ve dil bilgisine hâkim olmaya bağlıdır ve yazma esnasında psikomotor gereklilikler bir yana birden fazla bilişsel süreç söz konusudur diyebiliriz. Bu yüzden yabancı dil öğrenenlerin büyük çoğunluğu yazmanın en çok zorlandıkları alan olduğunu belirtmektedirler (Bağcı ve Başar, 2013). Açık (2008)'ın yaptığı bir çalışmada Türkçe Öğretim Merkezlerinde (TÖMER) öğrenim gören yabancı öğrencilerin dil becerilerinden en çok yazmada (% 40); daha sonra ise sırasıyla konuşma, dinleme ve okumada güçlük çektiğini tespit etmiştir.

Çakır (2010) tarafından yapılan İngilizce öğrenen öğrenciler üzerinde yazma becerisinin ölçülmesine ilişkin araştırmada da öğrencilerin %87'si yazmanın daha zor olduğu görüşündedirler. Yine bu araştırmada sorulan yazmanın neden bu kadar zor olduğunun açıklanmasının istendiği açık uçlu soruya verilen yanıtlar incelenip toparlandığında sıralanan cevaplar aşağıdaki gibidir:

- ✓ “İyi bir dil bilgisine ihtiyaç vardır.
- ✓ Düşüncelerin yazılı olarak anlatılması zordur.
- ✓ Yazılacak konu hakkında yazan kişi yeterince bilgi sahibi olmalıdır.
- ✓ Etkili bir yazılı anlatım için hedef dilin iyi bilinmesi gerekir
- ✓ Noktalama işaretlerini gerektiği gibi uygulamak zordur.
- ✓ Anlamlı cümleler kurmak gerekir” (Çakır, 2010).

Yazma anlatmaya, ifade etmeye dayalı temel dil becerilerinden bir diğeri olan konuşmaya benzerken standart bir dilin değişmez yazım ve noktalama kurallarına ve dil bilgisinin çeşitli yapılarına sıkı sıkıya bağlıdır dahası beceri alanları değerlendirilirken bu kurallar yazmada başarı standartlarını yükseltmektedir. Bundan dolayı ikinci/ yabancı dil öğretiminde yazılı anlatım becerisinin, diğer becerilere göre daha geç ve zor geliştiği söylenebilir (Durmuş, 2013). Söz konusu zorluğun sebeplerinden biri yazılı anlatımın amacıdır. Hedef dilde yeterlik düzeyi arttıkça öğrenciden söz varlığının zenginleştirmesinin yanı sıra biçim bilgisine, ses olaylarına dair bilgilerinin tam olması ve söz dizimi kurallarına dikkat edip ilgili alanlarda bilgilerini etkili bir şekilde yazdıklarında göstermeleri, yazılan metnin türüne uygun bir bakış açısıyla hareket edip anlatım tekniklerini kullanmaları beklenmektedir. Bütün bunlar yazma becerisinin daha zor olarak değerlendirilmesinin sebeplerindedir.

Yazma becerisinin zorluğuna yönelik yapılan araştırmalarda görüldüğü üzere, yazma becerisi öğrenciler tarafından diğer temel becerilere nazaran en zor beceri olarak görülmektedir (Bağcı ve Başar, 2013, s. 310). Yazmanın bu şekilde algılanması bir beceri olarak geliştirilmesini zorlaştırmakta ve öğrencilerde kaygıya neden olmaktadır. Bütün bunlar ile derslerde yazma etkinliklerinin az ve yetersiz olması birleşince söz konusu beceriyi geliştirmek daha da zorlaşmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi öğrencilerin kısa metinler yazmasını, teknolojiyle iç içe olan günlük hayatta iletişim araçlarını kullanarak (cep telefonu, internet, bilgisayar vb.) yazılı iletişim kurmasını, anket formları gibi evrakları doldurmasını, kendisini, başkalarını veya varlıkları tanıtan cümleler ile metin yazmasını, metinleri dikte etmesini sağlamak başlıca hedeflerdendir. Bu beceri günlük hayatta; resmi veya özel mektuplar, kartlar, e-posta, faks veya telgraf yazma, özgeçmiş yazma, form ve anket doldurma, ödev yapma, çeşitli konularda alıştırmaya yapma, not aldırma, kısa öyküler yazdırma, kendisini, ailesini ve ülkesini tanıtan kompozisyonlar yazdırma gibi etkinlikler ile geliştirilebilmektedir (Kara, 2011).

İkinci dil öğretiminde yazma becerilerini etkili kullanmak özellikle üniversite seviyesinde öğrenim gören öğrenciler için birbirinden farklı anlamlar taşır. Çünkü öğrencilerin akademik başarılarını konuşma becerilerine kıyasla yazma becerileri daha fazla etkilemekte ve ortaya koymaktadır (Bağcı ve Başar, 2013). Hughey (1983), yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde yeterlilik gösterene kadar hedef dilde tam olarak okuryazarlığı asla elde edemeyeceklerini ifade etmiştir. Buradan hareketle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmemesi durumu bir bakımdan Türkçenin tam olarak öğretilmediğini göstermektedir yorumu yapılabilir (Bağcı ve Başar, 2013; akt: Tok, 2013).

Yazma Öğretimi

Brown (2001) yazılı anlatıma ihtiyaç duyulan yazılı iletişim araçları ve yazılı metin türlerini; kurgusal olmayan yazılar (rapor, deneme, makale vb.), kurgusal yazılar (roman, hikâye, şiir vb.), kişisel veya iş ile ilgili mektuplar, tebrik kartları, günlükler ve dergiler, notlar (iş ortamındaki gibi), mesajlar (tefondaki gibi), duyurular, gazeteler, akademik yazma (kısa cevaplı test, rapor, deneme, tez, kitap vb.), formlar ve başvuru metinleri, anketler, etiketler, tabelalar, faturalar, haritalar, el kitapçıkları, menüler, reklamlar, davetiyeler, çizgi romanlar vb. olarak listelemiştir (akt. Durmuş, 2013).

Yazılı anlatım türlerinin sayısı bu kadar çok iken ve bu anlatım türlerinin her biri derslerde materyal olarak kullanılıp öğretimi kolaylaştırabilecek iken yabancı dil sınıflarında yazılı anlatım türlerinin kullanımı ve uygulamaları oldukça sınırlıdır. Durmuş (2013) sınıf içinde kullanılan yazma uygulamalarını Brown (2001)'den aşağıdaki gibi aktarmıştır:

- Öğrenimin ilk aşamalarında, belirli ölçüde dikte çalışmalarını da içine alacak şekilde not alma, dikte vb. türden hedef dilde basit ve taklide dayalı yazı çalışmaları
- Özellikle dil bilgisi ile ilgili kavramları öğrenmek, pekiştirmek veya test etmek için kullanılan yoğun, kontrollü yazı çalışmaları
- Sınıf içinde dersler esnasında yazma uygulamalarının önemli bir parçası olan ve öğrencinin tekrarlar yaparken hatırlatıcı niteliğe sahip not almasını da sağlayan öğrencilerin kendi yazı çalışmaları
- Öğrencilerin hepsinin kullanacağı kısa cevaplı alıştırmalar, deneme sınavları hatta araştırma raporlarında karşılaşılan sunum tekniklerine yönelik yazı çalışmaları
- Mektup, mesaj ya da akademik amaçlı yazılmış gerçek içerikli yazı çalışmaları

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Aşamaları

Yabancı dil öğretiminde kazandırılıp geliştirilmesi hedeflenen diğer beceriler gibi yazma becerisi de bazı aşamalardan oluşmaktadır. Bu aşamaları Bağcı ve Başar (2013) aşağıdaki gibi sıralamaktadırlar:

1. Yazma Becerisinde Alfabe Öğretimi
2. Yazma Becerisinde Kelime Öğretimi
3. Yazma Becerisinde Cümle Öğretimi
4. Yazma Becerisinde Paragraf Öğretimi
5. Yazma Becerisinde Metin Öğretimi

Yukarıda belirtilen yazmanın aşamaları atlanamaz bir sıra izlemelidir. Her bir aşama sonraki aşamayı desteklemektedir.

Yazma Becerisinde Alfabe Öğretimi

Ana dil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de yazma becerisinin ilk basamağı alfabe öğretimidir. Türkçe Öğretim Merkezlerinde ve yabancılarla Türkçe

öğreten diğer kurumlarda ilk olarak alfabe öğretimi yapılmaktadır. Ünlü ve ünsüz harflerin uyumu ile sözcük türetilen Türk dilinde yazma becerisi kazandırılırken başlangıçta alfabedeki seslerin değer ve özelliklerinin kavratılması oldukça önemlidir. Dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi açısından ise bu ünlü ve ünsüz uyumlarının iyi kavranmış olması şarttır. Yazma becerisinin temelini alfabe, ses, harf, hece, ünlü ve ünsüz uyumu, ünsüz yumuşaması kavramları oluşturmaktadır denilebilir (Bağcı ve Başar, 2013).

Latin alfabesinde olmayan fakat Türk dilinin seslerini karşıladığı için alfabemizde yer alan bazı sesler kendi dillerinde olmadığından Latin alfabesini ana dillerinde kullanan yabancı öğrenciler için bile sorun olabilmektedir. “Örneğin Afrika’da Uganda, Kenya, Somali, Tanzanya gibi ülkelerde konuşulan Svahili dilinde ü, ö, i sesleri olmadığı için bu ülkelerden gelen öğrenciler bu sesleri çıkarmakta zorlanmaktadırlar” (Yıldız ve Tunçel, 2012).

Geldikleri ülkelerde Latin Harfleri kullanmayan öğrenciler de Türk alfabesini öğrenirken ilk başta birtakım zorluklar yaşamaktadırlar. Özellikle Arap ve Çin alfabelerini kullanan ülkelerden gelen öğrencilerin yazılarının bir müddet oldukça kötü oldukları görülmektedir. Bununla birlikte yazı sisteminde ünlü harfleri kullanmayan Arap öğrenciler, Türkçenin yazı sistemine uyum sağlamakta sorun yaşamaktadırlar (Bağcı ve Başar, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçe dersi veren öğretmenlerin amacı yazma becerisinin ilk aşaması olan alfabe öğretiminde öğrencilerin çeşitli sebeplerden kaynaklanan hatalarını tespit etmek ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Latin temelli Türk alfabesini doğru bir şekilde öğrenip kullanmalarını sağlamak olmalıdır.

Yazma Becerisinde Kelime Öğretimi

Duygu, düşünce ya da hayalleri sözlü veya yazılı olarak aktarırken en küçük anlamlı birim olan kelimelerden faydalanılır. Çünkü kelime, bir dilin ve ifadenin asli unsurudur. Bu asli unsur için, kendi başına bir manası olan yahut cümlede aldığı vazife ile mana kazanan, ses ya da sesler topluluğu ifadesi kullanılmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013; Karaalioğlu, 1987; Korkmaz, 1987; Tansel, 1985).

“Dil öğreniminin anlama ve anlatmaya bağlı becerilerinin temel ögesi sözcükler/söz varlığıdır. Her düzeyde öğrenilen yeni sözcükler öğrenilen dil bilgisi kurallarıyla

örülerek anlamlı bütünler olarak üretilir ve algılanır” (Yıldız, 2013, s. 357). Söz varlığı olarak ifade edilen ise “yalnızca o dilin sözcüklerini değil, deyimlerin, kalıp sözcüklerin, kalıplaşmış sözlerin, atasözlerinin, deyimlerin ve çeşitli anlatım kalıplarının oluşturduğu bütünü anlıyoruz” (Aksan, 2007, s. 7). Buradan yola çıkarak söz varlığının daha geniş bir alanı kapsadığını ve yabancılara Türkçe öğretirken bu geniş alanı görmelerini ve kavramalarını sağlamak gerekmektedir.

Cümlelerin temel unsuru kelimelerdir diyebiliriz. Cümleler, kelimelerin anlam ilişkileriyle birbirine bağlanıp bir arada yazılmasıyla veya söylenmesiyle kurulmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kelime öğretimi çok önemlidir çünkü bir dilde kendini yazılı ya da sözlü olarak doğru ve etkili ifade edebilmek o dilde edinilen zengin sözcük dağarcığına sıkı sıkıya bağlıdır. Öğrenciler ne kadar çok kelime öğrenirlerse kendilerini ifade etmeleri o kadar kolaylaşacaktır. Buna ek olarak dil bir bütündür bu nedenle sadece sözcükleri bilmek yeterli değildir, asıl olan sözcükleri kullanıldığı bağlamlarla öğrenmektir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bir birey ilk olarak iletişim ihtiyacını karşılayabileceği kelimeleri başka bir deyişle Türkçenin temel söz varlığını öğrenmelidir. Türkçenin temel söz varlığı ise “İnsanoğlunun yaşamında birinci derecede önemli kavramları yansıtmalıdır. Bu sözcüklerin yeni sözcükler, birleşik sözcükler türetme gücü olmalıdır. Anlatımbilim açısından yansız olmalıdır. Yani öznel değerlerden uzak olmalıdır. Anlamları ne kadar çoksa kullanımdaki sıklığı da yüksek olacağından çok anlamlı olabilmelidir. Çeşitli deyimler içinde, bu deyimlere temel olarak kullanılması gerekir” (Aksan, 2007, s. 18).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte bulunan ve kullanılan işitsel ve görsel araçlar dil öğretiminde bilhassa kelime öğretiminde de kullanılmakta, öğrenciler bu araçlarla birlikte kullanılan yöntem ve tekniklerle kelimeleri daha iyi kavramaktadırlar.

Bilgisayar, cd çalar, projeksiyon, çeşitli kelime gruplarından oluşan afişler, kelime kartları vb. araçlar dahası akıllı telefon ve tabletlere yüklenen uygulamalar sayesinde kelime öğretimi daha kolay yapılmaktadır. Hatta oyunlardan oluşan etkinliklerle daha kısa sürede fazla sözcük öğretimi eğlenceli bir şekilde yapılabilmektedir. Oyun etkinlikleri yoluyla yabancı dil öğrenenler kelimeleri farkında olmaksızın örtük öğrenme yoluyla edinirler (Gürdal ve Arslan, 2011).

Kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken noktaların başında seviyeye göre kelime öğretimi yapılması gelmektedir. Türkçede henüz seviye sözlükleri

hazırlanmamıştır. Bağcı ve Başar (2013)'a göre öncelikle üç seviyede yani temel, orta ve ileri seviyede Türkçe öğrenimi gören öğrenci gruplarının hangi kelimeleri kullanacağı belirlenmelidir ve öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak kelime öğretimi yapılmalıdır.

Türkçe öğrenen bireylere dili öğrenme amaçlarına göre seçilen Türkçe sözcüklerin ilk olarak temel anlamları öğretilmelidir. Temel anlamdaki sözcükler öğrencinin iletişim ve öğrenme ihtiyacını büyük oranda karşılayacaktır. Daha ilerleyen seviyelerde soyut anlamlı sözcükler, yan anlam ve mecaz anlamlı sözcükler de öğretilmelidir. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı'na da bakıldığında B2 ve C1 düzeyinde sözcüklerin söz konusu anlamlarının ve her türlü anlamsal ilişkilerin de öğretilmesi gerektiği sonucu çıkarılabilir.

Bir yabancı dil öğrenmek deyince “akla ilk gelenin genellikle o dilin dil bilgisi kurallarını öğrenmek olduğu gözlenmektedir. Dil bilgisi kuralları bir dilin iskeletidir. Diğer bir deyişle kurallar ait oldukları dili ayakta tutar. Fakat sadece kurallara önem verilirse öğrenenin elinde hedef dilin kupkuru bilgisinden başka hiçbir şey olmaz” (Altıkulaçoğlu, 2010, s. 39). Daha önce de ifade edildiği gibi bir dilin zenginliği sözcükleri, deyimleri, atasözlerini, mecazlı kullanımlarını da içine alan söz varlığıdır. Buna ek olarak “Aslında sözcük öğretimi yalnızca sözcüğün anlamını öğrenen kişinin ana dilinde veya öğrenilen dildeki farklı bir karşılığı ile birlikte vermek olmayıp, o sözcükle ilgili sesletim bilgisi, biçim bilgisi, söz dizimine ait bilgi ve kullanım bilgisini de vermeyi içerdiği için çok kapsamlı olduğu ve dil bilgisi öğretimini de kapsadığı görülmektedir” (Altıkulaçoğlu, 2010, s. 39).

Barın (2003)'a göre yabancı dil olarak Türkçede kelime öğretimi yapılırken temel ilkemiz öğrencinin günlük hayatta kullanacağı Türkçe ile karşılaşır Türk kültürünü de yansıtan bu kelimeleri öğrenmesi olmalıdır ve bu ilke doğrultusunda izlenmesi gereken örnek sıra; organ ve akrabalık adlarının, sayıların, günlük hayatta sık sık kullanılan ve karşılaşılan isim ve fiiller ile onlarla ilişkili kelimelerin, sıkça kullanılan deyimler, atasözleri ve farklı kullanım şekilleri ile öğrenilen dilde yetkinliği ve iletişim kurma becerilerini de göstermesi açısından önemli bir yeri olan kalıplaşmış sözlerin de öğretimini içerecek şekilde sıralanıp ele alınmalıdır.

Kelime öğretimi yapılırken kelimenin kullanım sıklığına ve anlam çeşitliliğine dikkat etmek gerekir. Öğrencilere yaygın kullanımı olan kelimelerin öğretilmesi faydalı

olacaktır. Ayrıca kelime öğretimi yaparken cümle başka bir ifade ile bağlam içerisindeki anlama uygun öğretmek doğru bir metottur. Aksi takdirde sözlük anlamı bilinen bir kelimenin, bağlamına uygun düşmeyecek şekillerde kullanımıyla karşı karşıya kalabiliriz. (Bağcı ve Başar, 2013; Bölükbaş, 2011). Sözcük öğretiminde dikkat edilmesi gereken diğer unsurları “hedef kitlenin beklentisi, öğrencinin sosyal düzeyi, yaşı, sözcüklerin soyutluk- somutluk, düz anlam- yan anlam, anlamsal- işlevsel, zorluk- kolaylık gibi farklılıkları” olarak ifade edebiliriz (Yıldız, 2013, s. 364).

Son olarak kelime öğretimine yönelik yapılacak olan etkinlikler, dil öğretiminde mümkün olduğunca iletişimsel beceriler göz önünde bulundurularak tüm becerilere yönelik, dil bilgisi öğretimini de kapsayan, sözcük öğretimi etkinliklerini becerilerle birlikte daha çok bağlamsal tekniklerle düzenleyecek şekilde planlanmalıdır (Yıldız, 2013, s. 363).

Yazma Becerisinde Cümle Öğretimi

Bir yargının belirtildiği en küçük anlatım birimi olan cümle rastgele dizilmiş kelimelerden değil anlamlı kelimelerden oluşan topluluktur (Bağcı ve Başar, 2013). Cümle, Türkçe sözlükte “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce” şeklinde tanımlanmaktadır.

İnsanlar, karşılarında onları dinleyenlere veya yazdıklarını okuyanlara duygu, düşünce ve hayallerini tam ve doğru olarak ancak sözlü ve yazılı anlatımlarıyla aktarabilirler. Anlatımdaki başarı ise, doğru kelimelerle kurulan cümlelerin yapı, kuruluş ve anlam bakımından da doğru olmalarıyla görülebilir. Çünkü tam ve doğru cümleler anlamına uygun ve yerinde kullanılan kelimelerden, tam ve doğru paragraflar doğru cümlelerden, doğru ve tam olarak ifade etmenin gücü ise bir yazının anlam bütünlüğünü koruyan paragraflardan oluşmasına bağlı olduğu göz ön cümlelerin anlatımdaki önemi açıkça ortaya çıkmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013; Tansel, 1985).

Kelime öğretiminden sonraki aşama olan cümle öğretimi ancak iyi kelime bilgisinin üzerine inşa edilebilir. Bir dili yabancı dil olarak öğrenen bireyler ilk önce temel düzeyden başlayıp basit kelimeler ile cümleler kuracak, artan kelime bilgisi ve kavranan dil bilgisi kurallarıyla birlikte uzun ve daha ileri düzeyde cümleler kurabileceklerdir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin cümle düzeyinde karşılaştıkları ilk sorun Türk dilinin söz dizimidir. Dilimiz sondan eklemeli diller sınıfında olup “Özne,

Nesne ve Yüklem” söz dizimi ile yazılmaktadır. Farklı yaşlardan, farklı ülkelerden ve toplumlardan birçok öğrencinin bir arada bulunduğu TÖMER’lerde ana dilleri ve ana dillerinin cümle kuruluşları bir başka ifade ile ana dillerinin söz dizimleri birbirinden farklı öğrenciler birlikte Türkçe öğrenmektedirler. Bağcı ve Başar (2013) gözlemlerinden hareketle öğrencilerin en sık yaptıkları hatayı Türkçe yazarken kendi ana dillerinin söz dizimine göre yazmaları olarak ifade ederler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaptığı hataların başta gelen sebeplerinden bir diğeri ise Türkçenin dil bilgisindeki öğrenme eksikleri ve uygulama yanlışlarıdır. Okatan (2012) tarafından Polis Akademisi Fakültelerinde yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerde yaptığı bir çalışmada öğrencilerin cümle düzeyinde yaptıkları yanlışların büyük bir kısmının dil bilgisi temelli olduğu tespit etmiştir.

Yazılı anlatımın temellerinden birini oluşturan dil bilgisi öğretimi özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde amaç değil tam ve doğru anlatımda kullanılan bir araç olarak görülmeli, aşırıya kaçmadan öğretilen dilin mantığının anlaşılması ve temel beceriler olan dinleme, konuşma, okuma ve özellikle yazmayı geliştirmek amacıyla yapılmalıdır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin cümle düzeyinde dikkat etmeleri gereken bir başka nokta ise Türkçe yazım (imlâ) ve noktalama kurallarıdır. Her dilin kendisine mahsus imla ve noktalama kuralları bulunur. Bu kurallar sözlü anlatımdan daha çok yazılı anlatımda önemlidir. Bir metnin tam ve doğru anlaşılmasında imla kurallarıyla noktalama işaretlerinin doğru kullanılmasının yeri büyüktür. Bu açıdan yabancı bir dilde kurduğumuz cümleleri yazarken bu kuralları ve işaretleri bilmemiz gerekir. Bağcı ve Başar (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin hatalarında imla ve noktalama imlerinin de büyük yer kapladığını belirtmişlerdir. Bu yanlışların tespit edilip düzeltici dönütlerle en aza indirilmesi Türkçenin doğru öğretiminde oldukça önemlidir.

Yazma Becerisinde Paragraf Öğretimi

Latince kökenli olan paragraf kelimesi, bir yazının bölümleri anlamına gelmektedir (Bağcı ve Başar, 2013; Bilgin, 2006; Çatıkkaş, 2001). Paragraf, güncel Türkçe sözlükte “Düzyazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler” ve “Bölüm” olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2011).

Cemiloğlu (2001)'na göre paragraf düz yazının anlatım birimi ifadesini kullanmaktadır. Bu tanımlardan hareketle Bağcı ve Başar (2013, s. 317)'a göre paragraf "belirli bir düşünce birliğinin, bir olay ayrıntısının veya herhangi bir varlığın bütünlük taşıyacak bir tarzda anlatılması, paragraf anlayışının temel şartı kabul edildiğinden anlatım birimi birliği şeklinde de tanımlanabilir."

Uzunluğundan bağımsız olarak bir paragrafın temel ve en önemli niteliği bütünlük ifade etmesidir. Paragrafı oluşturan cümlelerdeki anlamsal birlik paragrafın söz konusu temelini yani bütünlüğü sağlamaktadır. Bir yazıyı oluşturan paragrafların her biri konunun farklı bir yönünü anlatmalı ve kendi içinde bütünlük oluşturup konuya değişik açılardan yaklaşarak birbiri ile de anlamca ilişkili olmalıdır.

Cümle öğretiminden sonraki bu aşama yazma becerisinin ve hedef dilin iyi bir şekilde öğrenildiğini göstermesi açısından önemlidir. Sonraki aşamada yani metin ğretimi aşamasında başarılı olabilmek için bu aşamada öğrencilerle yapılacak etkinlikler ve verilecek dönütler oldukça önemlidir. Ana dil ve yabancı dil ğretiminde yazma becerisini geliştirme aşamaları birbirini takip etmekle kalmaz aynı zamanda da kapsar. Bu bakımdan kelime hazinesi gelişmemiş bir ğrenci, zengin ifadelerle ve farklı cümle eşitleri kuramayacaktır. Basit ve aynı ifadeleri kullanan ve bunları geliştiremeyen birey duygu ve düşüncelerini ifade eden nitelikli paragraflar oluşturamayacak ve kendini yazılı olarak ifade ederken zorlanacaktır (Bağcı ve Başar, 2013).

Yabancı dil olarak Türkçe ğretiminde yazma becerisinin bu aşamasında öncelikle hata sebepleri tespit edilmeli ve sınıf içerisinde yapılacak etkinliklerde cümleler arasında ilişki kurmaya ve paragraf oluşturabilmeye yönelik çalışmalara ağrılık verilmelidir. Paragraf yazımını öğretirken kullanılabilir yöntemlerden dikte yöntemi bolca uygulanmalı, bu yöntemi kullanırken seçilen metin Türkçenin zenginliklerini gösterebilmelidir. Yöntem uygulandıktan sonra öğrencilerin yazdıkları yazılar kontrol edilip gerekli dönütler verilmelidir. Dikte yöntemi yabancılara Türkçe ğretiminde kullanılabilir en faydalı yöntemlerdendir (Bağcı ve Başar, 2013; Coşkun, 2011; Hengirmen, 2005).

Raimes (1983) ikinci dil yazma çalışmalarında resimlerden, haritalardan yararlanma, kopyalama, bağdaşıklık çalışmaları, yazım ve noktalama çalışmaları, cümle düzenleme çalışmaları, özetleme, kelime, cümle veya paragraf tamamlama, yorumlama, tepki verme, beyin fırtınası, not tutma, kontrollü yazma, güdümlü yazma gibi yöntemleri açıklamaktadır. Bu yöntemlerden kopyalama, cümle düzenleme gibi çalışmaların temel seviyelerde; güdümlü yazma, metin tamamlama

çalışmalarının ise daha ileri düzeylerde olabileceğine değinir. Yazım ve noktalamanın ise her seviyede ele alınması gerektiğini belirtir. Bu tarz tekniklerin kullanıldığı yazma çalışmalarından sonra metin düzeyinde yazma çalışmalarına geçilebilir (Akt: Tok, 2013).

Yazma Becerisinde Metin Öğretimi

TDK (2011)'de metin “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü” olarak tanımlanmaktadır. Farklı bir açıdan dilin bir başka tanımını Günay (2007) dilsel açıdan metin, birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünlük oluşturan tümceler dizisidir” şeklinde yapar ve bu dizilişin rastlantısal olmadığını yazar tarafından oluşturulan mantık sırasına göre sıralanıp dil bilgisi kurallarına ve metnin işleyişine göre oluşturulduğunu ekler. Dilsel göstergelerin düzenli ve tasarlanmış bir bütünü olan yazınsal metinler; duygu, düşünce, heyecan, coşku, korku ya da insan ruhuna yönelik daha soyut değerleri ifade etmeye elverişli dilsel birimlerdir.

Metin, bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, kabul edilebilirlik, bilgisellik ve durumsallık, metinler arası gibi pek çok dil ve anlatım unsurlarının bir araya gelip birleşmesi ile oluşur (Gündüz ve Şimşek, 2011).

Bir yabancı dilde metin oluşturma Özbay (2010)'a göre “yazma zevk ve alışkanlığı ve yazma tekniğini almayı, kompozisyon temelli olan dil kurallarını, kelime, cümle ve paragraf hakkında yeterli bir bilgiyi öğrenmeyi gerektirir.” Bu yüzden bu aşamaya kadarki kelime, cümle ve paragraf öğretimi aşamaları iyice kavranmış ve içselleştirilmiş olmalıdır.

Bu aşamalar kavranmadan geçildiğinde Coşkun (2011)'un belirttiği sorunlar ortaya çıkabilmektedir:

- ✓ Metinde paragraflar arasındaki yapı ve anlam ilişkilerinde kopukluk olması
- ✓ Metinde anlamca ve yapıca yarım bırakılan cümlelerin yer alması
- ✓ Metinde ana düşüncenin açık biçimde ortaya konulmaması ya da yardımcı düşüncelerle desteklenmemesi
- ✓ Metinde gereksiz tekrarlar veya konu dışı bilgilere yer verilmesi
- ✓ Metinde birimler arasında okuyucu tarafından doldurulamayacak boşluklar olması
- ✓ Metinde kullanılan üslup, anlatım tarzı ile metnin türü arasında uyumsuzluk bulunması

Yazma becerisi bir süreç olup hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama aşamalarından oluşmaktadır. Metin düzeyinde eğitim verirken öğrencilere bu aşamalar kavratılmalıdır (Tiryaki, 2013). Bir metin oluştururken kelime bilgisi ve dil bilgisinin iyi olması yeterli değildir. Metin oluşturmak belli aşamalardan oluşmanın yanı sıra zihinsel becerilerin, duyguların ve düşüncelerin de kullanıldığı bir süreçtir. Kelimeler ile kurulan cümleler, cümlelerden oluşturulan paragraflar ve son olarak paragrafların birleşimiyle oluşan metin kendi içinde uyumlu olmalıdır ve mantıklı bir sıra izlenerek oluşturulmalıdır.

Yabancılara Türkçe öğretirken sınıf içinde metin düzeyinde genellikle kompozisyon yazma etkinlikleri yapılmaktadır. Bu etkinlikler yapılırken konu hakkında yazı planı yapmayı öğretmeden bir atasözü veya deyim açıklamak, anı anlattırmak öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmez hatta yazılı ifade güçlerinin zayıflamasına neden olur. Öte yandan konuyu öğretmen merkezli bir anlayışla belirlemek yerine öğrenciyi merkeze alıp onların kendilerini en iyi ifade edecekleri konulardan en az üç tane konu belirleyip öğrenciden bu konulardan birini seçip yazısını oluşturmasını istemek daha etkili olacaktır. Bunlara ek olarak öğretmen öğrenciler kompozisyonlarını yazarken;

1. Yazının bölümlerine dikkat etmeleri ve bu bölümlere göre plan yapmaları,
2. Paragraftaki her cümlede, bir düşünce, duygu ya da olayı açıklamaları,
3. Paragrafı, düşünce, duygu ya da olayı iyi belirttikten sonra bitirmeleri,
4. Paragraftaki temel düşünce ya da duyguyu bir cümlede belirtmeleri,
5. Konu dışındaki bilgilere yer vermemeleri,
6. Yazıya kısa, ilgi çekici ve konuyla ilgili bir başlık koymaları,
7. Gereksiz sözcük tekrarlarından uzak durmaları
8. Yazdıkları her cümleyi, geriye dönüp sessizce okumaları gerektiği hatırlatılmalıdır (Barın, 2006; Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz, 2006).

Yazma becerisi kazanmak ana dil eğitiminde dahi çaba isterken bunu bir de öğrenilen yabancı dilde yapmak kolay değildir. Öğrenciler konuşma ve dinleme derslerinden zevk alırken yazma derslerini sıkıcı ve zor bulmalarının nedeni bu derste zorlanmaları ve başarısızlık hissi ile umutsuzluğa kapılmaları ve bunların sonucu olarak da kaygı duymalarındandır. Olumsuz duygu ve düşüncelere rağmen temel becerilerin bütün halinde geliştirilmesi gerektiği düşünüldüğünde metin oluşturulan yazma ve

kompozisyon derslerinde en büyük görev Türkçe öğretmenlerine düşmektedir. Bu görevler Sever, Kaya ve Aslan (2006)'a göre yazma becerisi kazanmak ve alışkanlığı geliştirmek için öğrencilere gördükleriyle, yaşadıklarıyla yani günlük hayatları ile ilgili yazı yazdırılmalı, becerilerini geliştirmek, alışkanlıklarını pekiştirmek için duygularını, düşüncelerini, isteklerini ve hayallerini yazıya dökmelerine olanak veren ortamlar hazırlanmalı, Türkçenin inceliklerini ve güzelliklerini görerek, kullanarak ve uygulayarak kavramaları için sık sık cümle ve paragraf oluşturma, tamamlama alıştırmaları yapılmasıdır.

Yazılı anlatım uygulamalarında dikkat edilmesi gereken noktaları özetlemek gerekirse; öğrencilerin Türkçe seviyeleri dikkate alınarak, özel olarak ayrılan saatlerde yapılacak olan yazma etkinlikleri kendi duygu ve düşünce dünyasını anlatmasına yönelik yapılmalıdır. Öğrenciler rahatlatılmalı ve yazıları değerlendirilirken yaş, dili kullanma düzeyi, kelime hazinesi vb. dikkate alınmalı, eksikleri tamamlayıp yanlışları düzeltici bir yol izlenmelidir. Bu dersler esnasında rehber olan öğretmen öğrencileri yazma konularından önceden haberdar etmeli, sınıf içerisinde yaptığı küçük yarışmalarla olumlu bağlılıkla desteklenen bir rekabet ortamı oluşturarak hikâye tamamlama ve kahramanın yerine kendini koyma gibi farklı etkinliklerle yazma derslerini eğlenceli hale getirmeli ve bu etkinlikleri kontrol edip öğrencilere dönüt vermelidir (Barın, 2006; Bölükbaş, 2007).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı'nda Yazma Becerisi

Ülkemiz, Avrupa'da ortak eğitim uygulamalarını öngören Sokrates Projesine 2000 yılında Avrupa Konseyi kararıyla katılmıştır. Bu nedenle, Avrupa ülkelerindeki yabancı dil öğretim ilke ve uygulamaları ülkemizde de benimsenmiştir. Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi, Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından belirlenen eğitim politikalarına göre yapılmaktadır. Avrupa'da ortak bir yabancı dil öğretim programı ve yabancı dil öğretiminde ortak bir standart, ortak ölçütler ve buna dayalı bir araç geliştirme amacını gerçekleştirmek için Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı oluşturulmuştur. Bugün Avrupa ülkelerinde yabancı dil öğretimi bu çerçeve programa dayalı olarak yapılmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, herhangi bir yabancı dil öğrenen bireyin, öğrendiği dili iletişim kurmada kullanabilmesi için neleri bilmesi gerektiği ve bu dili etkin bir şekilde kullanabilmesi için hangi bilgilere sahip olması gerektiğini ve öğrencinin dil yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini detaylı bir şekilde

açıklamaktadır. Bu açıklamalar öğrenilecek olan dillerin oluşturduğu kültür bağlamını da içermektedir. Bu metin “yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştireceği ilerlemeyi ve öğrenmenin her aşamasında yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır” (Bırol ve Özbay, 2013, s. 9).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı yabancı dil öğretiminde evrensel ölçütleri ve nitelikleri çizmeye çalışması bakımından önemlidir. Çerçeve metin iletişimsel yaklaşımın temele alınarak hazırlandığı görülmektedir. Program yabancı dil becerilerini üç temel düzey altında ikişer alt düzey olmak üzere toplamda altı düzeyde ele almaktadır. Programda üç temel düzey olan A, B ve C düzeyleriyle altı düzey aşağıdaki gibi sıralanmıştır:

- A1 (Breakthrough): Başlangıç ya da keşif düzeyi
- A2 (Waystage): Ara düzey ya da İletişimden Kopmama Düzeyi
- B1 (Threshold): Eşik Düzey
- B2 (Vantage): İleri Düzey ya da Bağımsız Kullanıcı Düzeyi
- C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey
- C2 (Mastery): Ustalık Düzeyi

Sözü edilen düzeylerde kullanıcıların yeterlilikleri tablo halinde aşağıdaki gibi gösterilmektedir:

Tablo1. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programında Tanımlanan Yazılı Anlatım Becerisi Dil Yeterlilik Ölçütleri

Düzye	Tanımlanan Yeterlilik Ölçütleri
A1	Basit, kısa, örneğin bir tatil kartpostalı yazabilirim. Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, söz gelimi adımlı, ulusumu ve bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.
A2	Basit ve kısa not ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, örneğin bir teşekkür mektubu yazabilirim.
B1	Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim. Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.
B2	İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim. Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir

deneme ya da tutanak yazabilirim. Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.

- C1 Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.
- C2 Açık, akıcı ve üslup bakımından koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim. Okurun önemli noktaları kavrayıp bellegebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim. Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.

Yukarıda verilen Tablo 1’de yazılı anlatım yeterlilikleri incelendiğinde birbirini takip eden aşamalar olduğu anlaşılmaktadır. A seviyesinde günlük hayatta karşılaşılabilecek basit yazma uygulamaları yapılmaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenci bu seviyede günlük hayat içerisinde yazı yazma, temel düzeyde kendini ifade etme ihtiyacını karşılayabilecek düzeye gelecektir. B seviyesinde bir öğrenciden belli başlı konularda duygu ve düşüncelerini ifade edecek şekilde metinler ve kompozisyonlar yazmaları istenmektedir. B seviyesi öğrencinin dil bilgisi kitaplarına, Türkçe sözlüğüne ve çeşitli çeviri uygulamalarına bağımlılığının azaldığı bir başka ifade ile öğrencinin bağımsızlaştığı aşamadır. Öğrenci artık yazılı olarak kendini, duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade ederken sıkıntı yaşamamalıdır. İleri düzey olarak ifade edilen C seviyesinde ise öğrenci yeni dilde artık tamamen bağımsızdır. Bu seviyede öğrenciden Türkçeyi ana dili gibi kullanarak bilimsel faaliyetlerde bulunabilmesi beklenmektedir. Öğrenci artık bir konu hakkında makale yazabilmeli, bir toplantıda tutanak tutabilmeli, dinlediği bir konferans, seminer veya panelde notlar alabilmeli ve soyut konularda farklı türden yazı yazarken ya da fikir yazıları oluştururken güçlük çekmemeli, üslup ayarlaması yapabilecek seviyeye gelmelidir.

Yurt içinde ve dışında çeşitli kurum ve kuruluşlarca Türkçe yabancı dil olarak öğretilirken Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak bir program bulunmamaktadır. Türkçenin öğretiminde kullanılacak yöntem ve yaklaşımlar üzerinde de bir fikir birliği oluşturulamamıştır. Bir program geliştirilmesi ile ilgili olarak “en önemli görev Millî Eğitim Bakanlığı ve Talim Terbiye Kurulu ile bu konuda eğitim yapan

resmî kurumlara düşmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, öncelikle ilgili kurumlarla bir araya gelerek Türkçenin neden bir yabancı dil olarak öğretilmesine ilişkin politik ve sosyo-kültürel gerçekleri ortaya koyarak bu konunun önemini dile getirmeli ve bunu eğitim politikası içinde bir sistematığe bağlamalıdır” (Kalfa, 2008). Hazırlanacak programların ADOÇP’ye uygun hazırlanması programın hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmak için önemlidir. Köse (2007)’ye göre ADOÇP’ye uygun olarak hazırlanan ders programları ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin geleneksel yöntemlere göre öğrenci başarısı açısından öğretim süreçlerini, önceden belirlenmiş hedeflere ulaşmada daha etkin kılmaktadır.

Kara (2011) “Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretim Programı Örneği” başlıklı çalışmasında yazılı anlatım becerisinin amaçlarını aşağıdaki gibi ifade etmektedir:

- Yazma kurallarını uygulama (A1, A2)
- Söz varlığını zenginleştirme (A1, A2)
- Temel bilgilerle ilgili basit ve anlaşılır cümleler kurma ve yazma (A1)
- Kısa ve basit cümlelerle kartpostal yazma (A1)
- Kişisel bilgi içeren formları doldurma (A1)
- Sözlük yardımıyla kısa kişisel mektuplar yazma (A1)
- Kısa basit notlar, iletiler yazma (A2)
- Kısa ve temel olay ve etkinlikleri betimleme (A2)
- Teşekkür ve özür bildiren çok basit kişisel mektuplar yazma (A2)
- Beğendiği ve/veya beğenmediği bir şey hakkında açıklama yapma (A2)
- Ailesini, yaşam şartlarını, yaşadığı yeri, eğitimini betimleme (A2)

Kaygı ve Kaygı Türleri

Kaygı sözcüğünün anlamları TDK tarafından şu şekilde verilir: 1: “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” 2: “Genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” (TDK, 2016). Yine kaygı, tehdit edici bir durum karşısında bireyin hissettiği güvensizlik, huzursuzluk ve endişe durumu olarak tanımlanmaktadır (Isık, 1996; Scovel, 1991; akt. Akgün, Gönen ve Aydın, 2007).

İşcan ve Karagöz (2016)’e göre kaygı; “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, yargılanma gibi heyecanların birini veya birçoğunu içerebilen, sorunun

ne olduğunu bilmeksizin duyulan belli belirsiz bir korkudur.” Kaygının bir başka tanımını Karahan (2017) “bireyin bir işi yaparken kendisi ve yapacağı işle ilgili duyduğu korkuları ve o işle ilgili eksiklerini hissederek kendinden emin olamamasıdır” şeklinde yapmaktadır. Karataş (2012) ise kaygıya farklı bir bakış açısından bakarak kaygıyı tehdit edilen, meydan okunan bir ortamda, bireyin kendisini yetersiz görmesi olarak tanımlar ve kaygıyı olayların değil bireylerin mantıksız inançlarının oluşturduğunu ifade eder. Kaygı iç ve dış dünyadan kaynaklanan bir tehlike olasılığında hissedilen ve genellikle kişinin olayları yorumlama şeklinin sonucu olarak kişiye bir şey olacaktıymış gibi hissettiren yersiz korkulara neden olabilen duygudur (Alisinanoğlu ve Ulutaş, 2000; Çakmak ve Hevedanlı, 2005; Işık, 1996). Yapılan bu tanımların yanı sıra kaygı “gelecekle ilgili insanı üzen ve sıkı bir bekleme hali, güvensizlik duygusu ile karışık bir heyecan durumu” (Coşkun ve Günbey, 2009; Öncül, 2000) olarak da tanımlanabilirken birey kaygılı anlarında tedirgindir. Dinçmen (2004) kaygıyı kaynağı bilinçten veya bilinçdışından olan bireyin kendisinden ya da çevresinden kaynaklanan çeşitli faktörler nedeniyle yaşadığı, bireyde dengesizlik meydana getiren bastırılmış olgunun yeniden bilinç düzeyine çıkma çabasından kaynaklanan huzursuzluk olarak tanımlamıştır. Kaygı başka bir söyleyişle her birey tarafından çeşidi, sıklığı ve şiddeti farklılık göstermekle birlikte hissedildiğinden evrensel bir duygu, bir tepkidir ve bu tepki beraberinde genellikle mantıksız da olan kötümserliği, korkuyu ve kararsızlığı getirir. Kaygı bir tür gerginlik durumu olarak insanların günlük faaliyetlerinin yanı sıra bir bilgiyi öğrenme hızını, öğrenmeye ayrılan süreyi dahası bilginin kalıcılığını bütün bunların sonucu olarak da başarıyı etkilemektedir.

Birçok kaygı türü vardır. Kaygı öncelikle sürekli ve durum kaygısı olarak ikiye ayrılmıştır. Diğer insanlarla etkileşime geçince hissedilen iletişim kaygısı durumsal kaygıyken, diğer insanlar tarafından olumsuz değerlendirilme korkusu sürekli kaygıya örnek gösterilebilir. (Daly, 1991; MacIntyre ve Gardner, 1989; Horwitz, Horwitz, ve Cope, 1986; akt. Andrade ve Williams, 2009). Karataş (2012)’a göre durumluk kaygı tehlikeli olarak görülen durumlarda ortaya çıkan ve çoğunlukla mantıklı bir kaygı iken sürekli kaygı çoğunlukla çevredeki uyarıcılardan bağımsız, diğer insanlar tarafından anlaşılamayan ve bir uyarıcıyla ilişkisi olmayan kaygıdır. Bir bakıma sürekli kaygı bireyle özdeşleşip onun karakterinin bir parçası haline gelmektedir. Bir başka kaygı türü ise sınıf kaygısıdır. Spielmann ve Radnofsky (2001) sınıf kaygısına bir kurs içeriğinin veya organizasyonunun bireyin beklentilerini karşılamaması durumunda hissedilen bilişsel gerginliğin, diğer öğrencilerle ve öğretmenle tatmin edici etkileşim

kurulamadığında hissedilen duygusal gerginliğin de sınıf kaygısına neden olacağını ifade etmektedir. Sınıf kaygısının içerisinde sınavlardan düşük not alma korkusu, belirli bir konuya veya göreve karşı hissedilen korku, dinleme korkusu, okuma korkusu, genel konuşma korkusu, gramer ve yazma korkusu alınabilmektedir (Andrade ve Williams, 2009; Spielmann ve Radnofsky, 2001).

Yazma Kaygısı

Yazma bilişsel olduğu kadar duygusal bir etkinliktir yani yazarken düşünür ve hissederiz (Cheng, 2002). Önde gelen psikologlardan olan J. R. Hayes motivasyonun yazma sürecinde önemli olduğunu kabul etmiştir. Yeni bir dil öğrenen bireyin yazılı anlatım başarısını ve gücünü etkileyen, yazmaya karşı isteksiz davranmalarına sebep olan yazmaktan uzaklaştıran etkenlerden biri de yazma kaygısıdır.

Daly ve Wilson'a (1983) göre yazma kaygısı bireyin, yazdıklarının ilgili kişilerce değerlendirileceği düşüncesiyle yazma eylemine karşı yaklaşma veya kaçınma eğilimleridir.

Yazma kaygısı, yazmaya ilişkin psikolojik ve duygusal bir tepkidir; kimi zaman güdüleyicidir, kimi zaman ise engelleyicidir. Yazma kaygısı; duygusal bir tepki olarak ortaya çıkabileceği gibi (korkma, kızma, üzülme gibi) fiziksel bir tepki olarak (terleme, titreme, gerilme, kramplar gibi) da ortaya çıkabilmektedir (Petzel ve Wenzel, 1993).

Yazma kaygısı, bireylerin yazma isteği ya da yazmaktan kaçınma eğilimleriyle ilişkilidir (Faigley, Daly ve Witte, 1981). Yazma eyleminden zevk alan bireyde yazma isteği duyacak bu da yazma kaygısını düşürecektir. Yazma kaygısının düşük olması da yazma isteğini artıracaktır. Bu bakımdan yazma isteği ile yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi ters orantı kavramı ile açıklamak yanlış olmayacaktır. Daly'e göre (1985) sürekliliğe sıkı sıkıya bağlıdır. Öğretim sürecinde yazma becerisinin geliştirilmesiyle ilgili aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya karşı olumsuz tutumların hatta davranışların geliştirilmesine sebep olmaktadır (akt. Özbay ve Zorbaz, 2011). Bruning ve Horn (2000) da bireyin yazmaya ilişkin deneyimlerinin yetersiz olduğu, özgüven eksikliği yaşadığı durumlarda hissettiği kaygı düzeyinin normale göre artmasına ve bunun da yazmaya yönelik motivasyonunu düşürüp olumsuz tutum geliştirmesine yol açtığını ifade etmektedir. Oluşan olumsuz tutumlar ise başarısızlık ile bir araya gelince yüksek yazma kaygısına neden olmaktadır.

Yazma kaygısının diğer sebeplerine bakılacak olursa yazmaya bir zorunluluk olarak bakıldığı durumların daha fazla kaygıya neden olduğu görölmektedir. Yapılan yazma eyleminin değerlendirilecek bir yazma ödevinde veya sınavlarda not almak için yazılacak bir metinde yazma kaygısının daha yüksek olduğu söylenebilir. Yüksek kaygı ise kendini fiziksel ve duygusal tepkiler olarak dışı vurmaktadır. Daly (1985) yazma konusunda kaygılı olan öğrencilerin yazılı anlatımla ilgili etkinlikleri, dersleri ve ödevleri sevmediklerini hatta yazmayı bir çeşit ceza olarak algıladıklarını ifade etmiştir (akt. Özbay ve Zorbaz, 2011). Yazma kaygısı ile öğrencinin yazmaktan kaçınması ve yazma etkinlikleri ile ödevlerini kısacası yazma eylemini bir ceza olarak algılamaya başladığı durumda yazma becerisini geliştirmek artık çok güçtür.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın modeli, araştırma evreni ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin çözümlenmesinde kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Araştırmada var olan durumun ortaya konması amaçlandığı için nicel araştırma yaklaşımına dayalı betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Bu model yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya koyulacak araştırmalarda kullanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014). Araştırmada kullanılan Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği ile bir örneklemden istatistiksel nicel sonuçlara ulaşmak amaçlanmıştır. Bu çalışmada yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının ne düzeyde olduğu, eğitim aldıkları üniversitelerine, ana dillerinde kullanılan alfabelerine, yaşlarına, cinsiyetlerine, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısına, daha önce Türkçe dersi alıp almama durumlarına ve Türkçe öğrenme sürelerine göre farklılaşp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Evren ve Örneklem

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenleri dikkate alarak belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın evrenini 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma evrenini temsil edecek özellikte örneklem ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Örneklem 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gazi Üniversitesi Fırat Üniversitesi ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde öğrenim görmekte olan ve araştırmanın uygulanacağı gün derse gelen 200 yabancı uyruklu öğrencidir. Örneklemde yer alan öğrencilerin özellikleri bulgular ve yorum kısmında detaylı bir şekilde ifade edilmiştir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada öğrencilere Aytan ve Tunçel (2015)'in hazırladığı “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” ile araştırmacının hazırladığı “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği Aytan ve Tunçel (2015) tarafından uzman görüşleri alınıp alan yazın taraması yapıldıktan sonra Süleyman Demirel ve Uluslararası Antalya Üniversitelerindeki katılımcılara açık uçlu olarak sorulan sorularla bir havuz oluşturularak 36 madde oluşturulmuş, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki toplam 422 katılımcıya ön uygulama yapıldıktan sonra 36 maddeden 1 maddenin çıkarılmasına karar verilmiş ve 35 maddelik 5’li likert türünde oluşturulan ölçeğe son şekli verilmiştir. Son şekli verilen ölçekte olumlu maddeler ters çevrilerek puanlanmaktadır. Ön uygulamanın ardından ölçekte yer alan maddelerin aynı özellikleri ölçüp ölçmediğini ve maddeler arasındaki ilişkiyi tespit etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluk katsayısı 0.89, Barlett testi x2 değeri 5688.854 ve p değeri ise 0.00 olarak bulunmuştur. KMO değerinin 1’e yakın olması verilerin faktör analizi için uygun ve yeterli olduğunu göstermektedir. Barlett’in küresellik testi ise değişkenlerin birbirleriyle anlamlı olup olmadıklarını ölçmektedir ve p değerinin 0.01 ve altında olması bu verilerle faktör analizinin yapılabileceğini göstermektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenilirlik ölçümü .86’dır. Dört faktörlük yapı toplam varyansın % 67’sini açıklamaktadır.

Araştırmacılar tarafından alan yazın incelendikten sonra oluşturulan “Kişisel Bilgi Formu”nda ise öğrencilere ait bilgilerden öğrenim gördükleri üniversite, ana dilleri yazılırken kullanılan alfabe, yaş, cinsiyet, Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısı, daha önce Türkçe dersi alıp almama durumu ile Türkçe öğrenme sürelerine ait bilgiler toplanmıştır.

Veri Toplama Süreci

Araştırma konusu belirlendikten hemen sonra konu hakkında yapılan araştırmalar incelenmiş ve Aytan ve Tunçel (2015) tarafından geliştirilmiş olan “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” araştırmanın amacına uygun olduğu belirlenmiş ve araştırmacı tarafından ölçeği geliştiren hocalardan izin alınmıştır. Veri toplama süreci öncesinde bir diğer izin uygulamaların yapılacağı üniversitelerden (Gazi Üniversitesi, Fırat Üniversitesi

ve Gaziosmanpaşa Üniversitesi) ölçeklerin yapıp uygulama sonucunda elde edilecek verilerin araştırma için kullanılması için alınmış ve uygulamanın yapılacağı gün ve saatler belirlenmiştir. 2019 yılının ocak ayı ile mart ayı arasında belirlenen gün ve saatlerde uygulamalar üniversitelerin TÖMER'lerine gidilerek gönüllü öğrencilere "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği" ile "Kişisel Bilgi Formu" B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilere Türkçe ve TÖMER'deki öğretmenler tarafından bazı kelimelerin öğrenciler tarafından anlaşılamayacağını belirtilmesi üzerine A2 seviyesindeki öğrencilere İngilizce olarak araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Elde edilen verilerin bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve kesinlikle isim verilmeyeceği öğrencilere de açıklanmıştır.

Verilerin Analizi

Yabancı dil olarak yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen puan ortalamaları yazma kaygısı düzeyini belirlemek amacıyla kullanılması için aralık hesaplamaları yapılmış ve 5'li likert ölçeğine uygun olarak aralık katsayıları hesaplanmıştır. Ölçek genelinden alınabilecek en düşük puan ortalama 1, en yüksek puan ise 5' tir.

Verilerin analizinde IBM SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Araştırmada veriler frekans analizi, betimleyici istatistikler, normal dağılım analizi (Kolmogorov-Smirnov), Mann-Whitney U testi, Kruskal-Wallis H testi ve alt boyutlar arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman-rho korelasyon katsayısı kullanılarak analiz edilmiştir. Bu sonuçlara "Bulgular ve Yorum" bölümünde detaylı olarak yer verilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırma geliştirilmiş olan ölçme araçlarından elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular sunulmuştur.

Araştırma Kapsamında Katılımcılara Ait Betimsel Veriler

Tablo 2: Katılımcıların Sosyo Demografik Özellikleri

Üniversite	Sayı	Yüzde(%)
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	8,0
Fırat Üniversitesi	94	47,0
Gazi Üniversitesi	90	45,0
Total	200	100,0
Kullanılan Alfabe	Sayı	Yüzde(%)
Latin alfabesi	56	28,0
Diğer	144	72,0
Total	200	100,0
Yaş	Sayı	Yüzde(%)
18 yaş	41	20,5
19 yaş	29	14,5
20 yaş	21	10,5
21 yaş	24	12,0
22 yaş	10	5,0
23 yaş ve üzeri	75	37,5
Total	200	100,0
Cinsiyet	Sayı	Yüzde(%)
Kadın	75	37,5
Erkek	125	62,5
Total	200	100,0
Türkçe Dışında Bildiğiniz Yabancı Dil Sayısı	Sayı	Yüzde(%)
1	40	20,0
2	92	46,0
3	41	20,5
4	18	9,0
5+	9	4,5
Total	200	100,0
Daha Önce Türkçe Dersi Aldınız mı?	Sayı	Yüzde(%)
Evet	77	38,5

Hayır	123	61,5
Total	200	100,0
Türkçe Öğrenme Süresi	Sayı	Yüzde(%)
0-12 ay	168	84,0
12-24 ay	19	9,5
24 ay ve üzeri	13	6,5
Total	200	100,0

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan kişilerin sosyo demografik dağılımları incelendiğinde; öğrencilerin %8’ i Gaziosmanpaşa Üniversitesi, %47’ si Fırat Üniversitesi, %45’ i Gazi Üniversitesi’nde eğitim görmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %28’inin ana dilindeki alfabesi Latin, %72’sinin ise diğer alfabelerdir. Araştırmaya katılan öğrencilerin %20,5’i 18 yaşında, %14,5’i 19 yaşında, %10,5’i 20 yaşında iken %12’si 21 yaşında, %5’i 22 yaşında ve geriye kalan %37,5’in yaşları ise 23 ve üzeridir. Araştırmaya katılanların %37,5’i kadınsa %62,5’i erkekler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılanların %20’si Türkçe dışında 1 yabancı dil, %46’si Türkçe dışında 2 yabancı dil, %20,5’i Türkçe dışında 3 yabancı dil, %9’u Türkçe dışında 4 yabancı dil biliyor iken kalan %4,5’i ise Türkçe dışında 5 ve üzeri yabancı dil bilmektedir. Yine araştırmaya katılanların %38,5’i daha önce Türkçe dersi almışken %61,5’i daha önce Türkçe dersi almamıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri %84’ünün 0-12 ay %9,5’inin 12-24 ay aralığında iken %6,5’inin ise 24 ay ve üzeridir.

Tablo 3: Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğine Ait Betimleyici İstatistikler

MADDELER		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum	\bar{X}	s.s.
1 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde ı ve i harflerinin yazımı aklımı karıştırıyor.	F %	48 24,0	65 32,5	24 12,0	42 21,0	21 10,5	2,62	1,33
2 Bence yabancı dil olarak Türkçede okuma, dinleme ve yazma becerileri arasında en zor dil becerisi yazmadır.	F %	25 12,5	67 33,5	25 12,5	51 25,5	32 16,0	2,99	1,31
3 Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri beni kaygılandırıyor.	F %	24 12,0	66 33,0	43 21,5	46 23,0	21 10,5	2,87	1,20
4 Yabancı dil olarak Türkçe sınıfta yazma aktivitesi yapmak istemiyorum.	F %	46 23,0	77 38,5	31 15,5	29 14,5	17 8,5	2,47	1,23
6 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkmuyorum.	F %	29 23,0	71 38,5	32 15,5	45 14,5	23 8,5	2,81	1,26
14 Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımın görmesini istemiyorum.	F %	27 13,5	53 26,5	59 29,5	37 18,5	24 12,0	2,89	1,21
17 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında endişeleniyorum; çünkü zaman çok az.	F %	24 12,0	37 18,5	57 28,5	58 29,0	24 12,0	3,11	1,19
18 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha kolay geliyor.	F %	32 16,0	68 34,0	49 24,5	38 19,0	13 2,5	2,66	1,14
20 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde o ve ö harflerinin yazımını sürekli karıştırıyorum.	F %	40 20,0	77 38,5	30 15,0	39 19,5	14 7,0	2,55	1,21
21 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak kolay; çünkü yeterince Türkçe kelime biliyorum.	F %	25 12,5	38 19,0	47 23,5	70 35,0	20 10,0	3,11	1,19
22 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde arkadaşlarım benden daha iyi yazıyor.	F %	25 12,5	48 24,0	66 33,0	44 22,0	17 8,5	2,90	1,13
28 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha zor geliyor.	F %	13 6,5	68 34,0	46 23,0	56 28,0	17 8,5	2,92	1,10
29 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde çoğul eklerinin (-lar, -ler) yazımını sürekli karıştırıyorum.	F %	70 35,5	70 35,0	29 14,5	16 8,0	14 7,0	2,16	1,19

33 Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıfta yazma aktivitesi yapmak çok gerekli.	F	56	93	27	15	9	2,14	1,05
	%	28,0	46,5	13,5	7,5	4,5		
Dilbilgisi ve Yazma Algısı Genel Ortalama=2,72								
5 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde o ve ö harflerinin yazımını hiç karıştırmıyorum.	F	42	68	32	40	18	2,62	1,26
	%	21,0	34,0	16,0	20,0	9,0		
7 Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri çok fazla ve gereksiz.	F	52	83	32	18	15	2,31	1,17
	%	26,0	41,5	16,0	9,0	7,5		
11 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri beni rahatlatıyor.	F	30	77	52	24	17	2,61	1,13
	%	15,0	38,5	26,0	12,0	8,5		
12 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkuyorum.	F	29	57	34	55	25	2,95	1,28
	%	14,5	28,5	17,0	27,5	12,5		
15 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak zor; çünkü yeterince Türkçe kelime bilmiyorum.	F	26	41	43	59	31	3,14	1,27
	%	13,0	20,5	21,5	29,5	15,5		
24 Bence yabancı dil olarak Türkçede okuma, dinleme ve yazma becerileri arasında en kolay dil becerisi yazmadır.	F	16	50	51	49	34	3,18	1,21
	%	8,0	25,0	25,5	24,5	17,0		
25 Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında yazma aktivitelerinde en başarılı öğrenciyim.	F	16	31	73	53	27	3,22	1,11
	%	8,0	15,5	36,5	26,5	13,5		
Yazmaya Yönelik Tutum Genel Ortalama=2,86								
8 Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıfta yazma aktivitesi yapmak gereksiz.	F	65	75	26	25	9	2,19	1,15
	%	32,5	37,5	13,0	12,5	4,5		
9 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma ödevlerini gereksiz görüyorum.	F	62	81	23	24	10	2,20	1,15
	%	31,0	40,5	11,5	12,0	5,0		
10 Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek/anlamak zor ama yazmak çok kolay.	F	26	36	43	63	32	3,20	1,27
	%	13,0	18,0	21,5	31,5	16,0		
19 Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok kolay.	F	19	54	50	62	15	3,00	1,12
	%	9,5	27,0	25,0	31,0	7,5		
27 Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok zor.	F	23	58	43	54	22	2,97	1,21
	%	11,5	29,0	21,5	27,0	11,0		
Sınıf içi Aktiviteler Genel Ortalama=2,71								
13 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, ta) yazımlarını asla karıştırmıyorum.	F	67	73	23	25	12	2,21	1,20
	%	33,5	36,5	11,5	12,5	6,0		
16 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde ı ve i harflerinin yazımını asla karıştırmıyorum.	F	40	63	35	43	19	2,69	1,27
	%	20,0	31,5	17,5	21,5	9,5		
	F	20	53	61	47	19	2,96	1,13

23 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiveleri çok yetersiz.	%	10,0	26,5	30,5	23,5	9,5		
26 Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında daha çok yazma aktivitesi yapmak istiyorum.	F	50	70	51	17	12	2,36	1,12
30 Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımın da görmesini istiyorum.	%	25,0	35,0	25,5	8,5	6,0		
	F	22	46	65	40	27	3,02	1,19
	%	11,0	23,0	32,5	20,0	13,5		
31 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında çok rahatım; çünkü zaman yeterli.	F	36	45	50	47	22	2,87	1,26
	%	18,0	22,5	25,0	23,5	11,0		
32 Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek (anlamak) kolay ama yazmak çok zor.	F	23	67	52	37	21	2,83	1,17
	%	11,5	33,5	26,0	18,5	10,5		
34 Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için yazma ödevlerini çok gerekli görüyorum.	F	59	74	39	23	5	2,21	1,06
	%	29,5	37,0	19,5	11,5	2,5		
35 Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, ta) yazımlarını sürekli karıştırıyorum.	F	56	83	30	19	12	2,24	1,14
	%	28,0	41,5	15,0	9,5	6,0		

Yazma Öz Yeterlilik Genel Ortalama=2,59

Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Genel Ortalama=2,72

Tablo 3'te görüldüğü üzere bireylerin yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyleri incelendiğinde dil bilgisi ve yazma algısı ($\bar{X}= 2,72$), yazmaya yönelik tutum ($\bar{X}= 2,86$), sınıf içi aktiviteler ($\bar{X}= 2,71$), yazma öz yeterlilik ($\bar{X}= 2,59$), genel yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyleri ($\bar{X}= 2,72$) orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4: Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına Yönelik Ölçeğe Görüşlerin Normal Dağılım Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov ^a		
	Statistic	df	Sig.
Dilbilgisi ve Yazma Algısı	,077	200	,006
Yazmaya Yönelik Tutum	,070	200	,018
Sınıf İçi Aktiviteler	,089	200	,001
Yazma öz Yeterlilik	,063	200	,050
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	,097	200	,000

Tablo 4'te görüldüğü üzere yapılan normal dağılım analizi sonucunda yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin ve alt boyutlarının normal dağılımdan gelmediği tespit edilmiştir ($p<0,05$). Analize parametrik olmayan testlerle devam edilmiştir.

Tablo 5: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Kullanılan Alfabe Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Kullanılan Alfabe	N	Mean Rank	U	P
Dilbilgisi ve Yazma Algısı	Latin alfabesi	56	93,63	3647,5	,295
	Diğer	144	103,17		
Yazmaya Yönelik Tutum	Latin alfabesi	56	97,92	3887,5	,693
	Diğer	144	101,50		
Sınıf İçi Aktiviteler	Latin alfabesi	56	109,54	3526,0	,166
	Diğer	144	96,99		
Yazma öz Yeterlilik	Latin alfabesi	56	89,77	3431,0	,101
	Diğer	144	104,67		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	Latin alfabesi	56	96,88	3829,5	,581
	Diğer	144	101,91		

Tablo 5: İncelendiğinde araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ait algıların kullanılan alfabe değişkenine göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmasını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği ve alt boyut algılarının kullanılan alfabe değişkenine göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 6: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Daha Önce Türkçe Dersi Almış Olma Durumuna Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Daha Önce Türkçe Dersi Almış Olma Durumu	N	Mean Rank	U	P
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Evet	77	89,70	3904,0	,037*
	Hayır	123	107,26		
Yazmaya Yönelik Tutum	Evet	77	95,02	4313,5	,288
	Hayır	123	103,93		
Sınıf İçi Aktiviteler	Evet	77	90,54	3968,5	,053
	Hayır	123	106,74		
Yazma öz Yeterlilik	Evet	77	96,27	4409,5	,412
	Hayır	123	103,15		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	Evet	77	89,40	3880,5	,032*
	Hayır	123	107,45		

* $p<0,05$

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ait algılarının daha önce Türkçe dersi almış olma durumuna göre farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olup olmamasını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre, dilbilgisi ve yazma algısı alt boyut algılarının daha önce Türkçe dersi almış olma durumuna göre farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=3904,0; p<0,05). Daha önce Türkçe dersi almayanların (Mean Rank=107,26) dilbilgisi ve yazma algısı Türkçe dersi alanlara (Mean Rank=89,70) göre daha yüksektir. Araştırmaya katılanların daha önce yabancı dil olarak Türkçe dersi almış olma durumu, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı genel boyut algılarındaki farklılık istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=3880,5; p<0,05). Daha önce Türkçe dersi almayanların (Mean Rank=107,45) yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı, daha önce Türkçe dersi alanlara (Mean Rank=89,40) göre daha yüksektir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre diğer alt boyutlar yani dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ile yazma öz yeterlik alt boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 7: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Cinsiyet	N	Mean Rank	U	P
Dilbilgisi ve Yazma Algısı	Kadın	75	99,57	4618,0	,861
	Erkek	125	101,06		
Yazmaya Yönelik Tutum	Kadın	75	102,03	4573,0	,772
	Erkek	125	99,58		
Sınıf İçi Aktiviteler	Kadın	75	101,02	4648,5	,921
	Erkek	125	100,19		
Yazma Öz Yeterlik	Kadın	75	100,65	4676,5	,978
	Erkek	125	100,41		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	Kadın	75	100,20	4665,0	,955
	Erkek	125	100,68		

*p<0,05

Tablo 7’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ait algılarının cinsiyet faktörüne göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma öz yeterlik alt boyutlarında ve son olarak genel yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı boyutunda

farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 8: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Üniversite Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Üniversite	N	Mean Rank	χ^2	P
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	76,09	3,373	,185
	Fırat Üniversitesi	94	104,80		
	Gazi Üniversitesi	90	100,35		
Yazmaya Yönelik Tutum	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	88,66	1,693	,429
	Fırat Üniversitesi	94	97,45		
	Gazi Üniversitesi	90	105,79		
Sınıf İçi Aktiviteler	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	74,88	3,467	,177
	Fırat Üniversitesi	94	102,12		
	Gazi Üniversitesi	90	103,36		
Yazma Yeterlik	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	71,00	6,815	,033*
	Fırat Üniversitesi	94	109,35		
	Gazi Üniversitesi	90	96,51		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	Gaziosmanpaşa Üniversitesi	16	76,81	3,131	,209
	Fırat Üniversitesi	94	104,49		
	Gazi Üniversitesi	90	100,54		

*p<0,05

Tablo 8’de görüldüğü üzere araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ilişkin görüşlerinin üniversite değişkenine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler alt boyutları ile yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı genel boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05). Yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre yazma öz yeterlik alt boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=6,815;p<0,05). Söz konusu alt boyutta araştırmaya katılan Fırat Üniversitesi öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri (Mean Rank=109,35), araştırmaya katılan Gazi Üniversitesi öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinden (Mean Rank=96,51) ve araştırmaya katılan Gaziosmanpaşa Üniversitesi öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinden (Mean Rank=71,00) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 9: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Yaş	N	Mean Rank	χ^2	P
Dilbilgisi ve Yazma Algısı	18 yaş	41	100,32	4,313	,505
	19 yaş	29	85,71		
	20 yaş	21	117,52		
	21 yaş	24	97,77		
	22 yaş	10	113,90		
Yazmaya Yönelik Tutum	23 yaş ve üzeri	75	100,64	2,997	,700
	18 yaş	41	99,01		
	19 yaş	29	92,90		
	20 yaş	21	102,26		
	21 yaş	24	106,00		
Sınıf İçi Aktiviteler	22 yaş	10	76,50	,584	,989
	23 yaş ve üzeri	75	105,20		
	18 yaş	41	104,68		
	19 yaş	29	100,19		
	20 yaş	21	102,36		
Yazma Yeterlik	21 yaş	24	95,46	6,457	,264
	22 yaş	10	105,90		
	23 yaş ve üzeri	75	98,71		
	18 yaş	41	106,94		
	19 yaş	29	83,62		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	20 yaş	21	105,10	2,419	,789
	21 yaş	24	113,50		
	22 yaş	10	122,60		
	23 yaş ve üzeri	75	95,11		
	18 yaş	41	101,49		
	19 yaş	29	88,93		
	20 yaş	21	113,55		
	21 yaş	24	101,85		
	22 yaş	10	107,35		
	23 yaş ve üzeri	75	99,43		

Tablo 9’da görüldüğü gibi araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ilişkin görüşlerinin yaş değişkenine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma öz yeterlik alt boyutları ve yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı genel boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($p>0,05$).

Tablo 10: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Bilinen Yabancı Sayısı Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Bilinen Yabancı Sayısı	N	Mean Rank	χ^2	P
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	1	40	114,69	15,444	,004*
	2	92	108,52		
	3	41	74,84		
	4	18	103,47		
	5+	9	66,39		
Yazmaya Yönelik Tutum	1	40	107,69	6,088	,193
	2	92	104,72		
	3	41	86,65		
	4	18	108,89		
	5+	9	71,78		
Sınıf İçi Aktiviteler	1	40	100,94	6,081	,193
	2	92	108,34		
	3	41	88,70		
	4	18	101,94		
	5+	9	69,33		
Yazma Öz Yeterlilik	1	40	122,68	13,299	,010*
	2	92	101,80		
	3	41	80,40		
	4	18	104,86		
	5+	9	71,44		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	1	40	114,84	15,709	,003*
	2	92	107,89		
	3	41	75,77		
	4	18	106,64		
	5+	9	61,67		

*p<0,05

Tablo 10 incelendiğinde araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ilişkin görüşlerinin bilinen yabancı dil sayısı değişkenine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskal-Wallis H testi sonucuna göre dil bilgisi ve yazma algısı alt boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=15,444;p<0,05). 1 yabancı dil bilen katılımcıların (Mean Rank=108,52) söz konusu alt boyut algılarının 2, 3, 4, 5 ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Mann-Whitney U testi sonucuna göre yazma öz yeterlilik alt boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=13,299;p<0,05). 1 yabancı dil bilen

katılımcıların (Mean Rank=122,68) öz yeterliklerinin 2, 3, 4, 5 ve üzeri dil bilen katılımcılara göre yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan Kruskall-Wallis H testi sonucuna göre yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı genel boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olduğu belirlenmiştir (U=114,84; p<0,05). 1 yabancı dil bilen katılımcıların (Mean Rank=114,84) yazma kaygılarının 2, 3, 4, 5 ve üzeri yabancı dil bilen katılımcılara göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Yapılan Kruskall-Wallis H testi sonucuna göre yazmaya yönelik tutum ve sınıf içi aktiviteler alt boyutlarında ise farklılığın istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 11: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına İlişkin Görüşlerinin Türkçe Öğrenme Süresi Değişkenine Göre Farklılıklarına Ait Analiz Sonuçları

	Türkçe Öğrenme Süresi	N	Mean Rank	χ^2	P
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	0-12 ay	168	102,34	5,363	,068
	12-24 ay	19	108,37		
	24 ay ve üzeri	13	65,23		
Yazmaya Yönelik Tutum	0-12 ay	168	99,72	3,895	,143
	12-24 ay	19	120,82		
	24 ay ve üzeri	13	80,85		
Sınıf İçi Aktiviteler	0-12 ay	168	102,04	2,953	,228
	12-24 ay	19	104,87		
	24 ay ve üzeri	13	74,15		
Yazma Öz Yeterlik	0-12 ay	168	104,17	4,895	,087
	12-24 ay	19	88,11		
	24 ay ve üzeri	13	71,23		
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	0-12 ay	168	102,63	5,306	,070
	12-24 ay	19	106,03		
	24 ay ve üzeri	13	64,96		

Tablo 11’de görüldüğü gibi araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ilişkin görüşlerinin Türkçe öğrenme süresi değişkenine göre farklılığının istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığını test etmek için yapılan Kruskall-Wallis H testi sonucuna göre dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma öz yeterlik alt boyutları ve yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı genel boyutunda farklılığı istatistiksel olarak %95 güven seviyesinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir (p>0,05).

Tablo 12: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenilirlik Analizi

	Cronbach's Alpha	Madde Sayısı
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	,564	14
Yazmaya Yönelik Tutum	,445	7
Sınıf İçi Aktiviteler	,253	5
Yazma öz Yeterlilik	,471	9
Genel Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı	,785	35

Tablo 12’de görüldüğü gibi araştırma kapsamında kullanılan ölçeğin alt boyutlarına ait iç tutarlılık düzeylerinin belirlenmesi için Cronbach’s Alpha güvenilirlik kat sayısından faydalanılmıştır. Güvenirlik düzeyleri incelendiğinde, sınıf içi aktiviteler boyutunun düşük, dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterlilik boyutlarının orta düzeyde güvenilir oldukları belirlenmişken, araştırmada kullanılan ölçeğin genel güvenilirlik düzeylerinin yüksek seviyede olduğu belirlenmiştir (Cronbach’s Alpha $\geq 0,70$).

Tablo 13: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Alt Boyutları Arasındaki İlişkiyi Belirlemeye Yönelik Spearman's rho Analiz Sonuçları

	Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Yazmaya Yönelik Tutum	Sınıf İçi Aktiviteler	Yazma öz Yeterlilik
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	1,000	,539**	,508**	,515**
Yazmaya Yönelik Tutum	.	1,000	,408**	,350**
Sınıf İçi Aktiviteler			1,000	,416**
Yazma öz Yeterlilik				1,000

Tablo 13’te görüldüğü gibi bireylerin yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına düzeyleri arasındaki ilişki düzeyinin belirlenmesi için Spearman's rho kat sayısına bakılmıştır. Yapılan korelasyon analizi sonucuna göre, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı alt boyut düzeyleri arasındaki en yüksek ilişki dilbilgisi ve yazma algısı ile yazmaya yönelik tutum boyutları arasındadır ($r=0.539$, $p=0,000$ $p<0.01$). Alt boyutlar arasındaki en düşük ilişki ise yazmaya yönelik tutum ile yazma öz yeterlilik boyutları arasındadır ($r=0.350$, $p=0,000$; $p<0.01$).

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Günlük hayatta birçok durumu etkileyen kaygı hiç şüphesiz dil öğrenimini de etkilemektedir. Türkiye’de dil kaygısı ile ilgili çalışmalar çok yeni ve ana dili öğretimi üzerinde yoğunlaşmışken yabancı literatür tarandığında kaygı ile ilgili çalışmaların daha eski ve yabancı dil öğrenimine de yayıldığı, yabancı dil öğrenimi üzerine de çok sayıda çalışma, araştırma yapıldığı görülmektedir. Az sayıdaki yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı ile ilgili çalışmalarda ise beceri alanları arasında yapılan çalışmalar arasında dengeli bir dağılım görülmemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumları ile ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde dil becerileri içinde ağırlıklı olarak konuşma kaygısı üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygıyı ölçmek için hazırlanan ölçme araçlarının çoğu yabancı alan yazından alınarak Türkçeye uyarlanmış ölçme araçlarıdır. Dillerin kurallarının farklılık gösterdiği düşünüldüğünde bir dilin özellikleri dikkate alınacak şekilde hazırlanan ölçekler elbette daha doğru sonuçlar vermesi açısından da önemlidir. Bu bağlamda Şen ve Boylu (2017), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi” isimli çalışmalarında yazma kaygısını ölçmeye yönelik bir madde havuzu oluşturup uzman görüşü alarak bir ölçek geliştirmişler söz konusu ölçeği de İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen 280 öğrenciye uygulanmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin iki boyuttan ve 13 maddeden oluşan iyi uyum değerlerine sahip olan bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Aynı şekilde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygılarını değerlendirmek üzere yapılan bir başka çalışma ise Aytan ve Tunçel (2015) tarafından yapılan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması” uzman görüşü alınarak hazırlanmış 35 maddelik likert tipindeki ölçeğe Süleyman Demirel Üniversitesi ve Uluslararası Antalya Üniversitesinde öğrenim gören 183 kadın ile 239 erkek, toplam 422 yabancı öğrenciye uygulayarak son halini vermişlerdir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma kaygılarını değerlendirmek için ölçek hazırlama çalışmalarının bir diğeri Karakuş Tayşi (2018) tarafından yapılmış, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması” isimli çalışmada uzman görüşü alınıp hazırlanan ölçek, Dumlupınar ve Gazi

Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 183 öğrenciye uygulanmış ve 3 faktörlü 19 maddelik son halini almıştır. Alan yazın incelendiğinde yapılan Türkçenin yabancı il olarak öğretiminde yazma kaygısı ile ilgili başka bir çalışma ise Maden, Dincel ve Maden (2015), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları” başlıklı çalışmalarında kendileri tarafından geliştirilen Yazma Kaygısı Ölçeğini kullanmışlardır.

Özdemir (2019), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırmasında yabancı uyruklu 98 öğrenciden verileri elde etmiş ve cinsiyet, Türkiye’de bulunma süreleri, önceden Türkçe eğitim almaları, iyi olduklarını düşündükleri dil becerileri değişkenine göre yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılık tespit edememişken; ülkelerine göre Türkçeyi zor veya kolay bulmaları ve ana dilinde yazı yazmayı sevmeleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı ilişkiler tespit etmiştir.

Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016) tarafından yapılan “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” isimli çalışmada araştırmamızla aynı ölçek kullanılmıştır. Kılınç ve diğerleri (2016) yazma kaygısı ölçeği ile beraber kişisel bilgi formunu kullanmışlardır. Araştırmalarında bizden farklı olarak cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, daha önce Türkçe dersi alıp almamaları, Türkçe dışında yabancı dil bilip bilmemeleri, bildikleri yabancı dil sayısı ile yazma kaygısı ölçeğinin farklı alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki tespit etmişler. Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016)’nın çalışmasında elde ettiği anlamlı farklılıklar ile araştırmamızdaki daha önce Türkçe dersi alıp almamaları ve bilinen yabancı dil sayısı ile yazma kaygısı arasında tespit ettiğimiz anlamlı farklılık benzerlik göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇLAR ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan 200 yabancı uyruklu TÖMER öğrencisinin 16'sı Gaziosmanpaşa Üniversitesi, 94'ü Fırat Üniversitesi ve 90'ı Gazi Üniversitesi öğrencisidir. Katılımcılardan 56'sı ana dillerinde Latin alfabesini 144'ü ise diğer alfabeleri kullanmaktadır. Katılımcıların 41'i 18 yaşında, 29'u 19 yaşında, 21'i 20 yaşında, 24'ü 21 yaşında, 10'u 22 yaşında ve kalan 75'i ise 23 ve üzeri yaşlardadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin 75'i kadın, 125'i ise erkektir. Öğrencilerin Türkçe dışında bildikleri yabancı dil sayıları ise 40 öğrencinin Türkçe dışında bir, 90 öğrencinin iki, 41 öğrencinin üç, 18 öğrencinin dört ve 9 öğrencinin ise Türkçe dışında beş ve üzeri yabancı dil bildikleri kişisel bilgi formunda belirtilmiştir. Öğrencilerden 77'si daha önce Türkçe dersi aldığını 123'ü ise daha önce Türkçe dersi almadığını belirtmiştir. Öğrencilerin Türkçe öğrenme süreleri ise 168'i 0-12 ay, 19'u 12-24 ay ve 13'ü 24 ay ve üzeri olarak belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerinde kullandıkları alfabenin Latin alfabesi olup olmamasının bir başka ifade ile Türkçeyi öğrenirken aynı zamanda farklı bir alfabe öğrenip öğrenmemelerinin kaygılarına etkisi incelendiğinde dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik alt boyutlarında ve yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı boyutunda anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani öğrencilerin yeni bir alfabe öğrenip öğrenmemesi yazma kaygılarını etkilememektedir. Bu sonuca Türkçenin dünyada yaygın olarak kullanılan bir alfabe ile yazılıyor olması ve öğrencilerin hali hazırda alfabe teknolojinin de katkısıyla aşına olmaları ya da ana dillerindeki alfabe ile benzerliği sebep olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin daha önce Türkçe dersi almaları dil bilgisi ve yazma algısı alt boyutunda ve genel yazma kaygısı boyutunda kaygılarını düşürdüğü tespit edilmiştir fakat diğer alt boyutlar olan yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırmamız bu sonucu ile Özdemir (2019)'un çalışmasındaki sonuç ile örtüşmektedir. Daha önce aldıkları Türkçe dersinin yazma kaygısının üzerindeki bu etkisi ön hazırlıklarının olmasından ve öğrendikleri yabancı dile aşına olmalarından kaynaklanıyor olabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının cinsiyet farklılığı ile ilişkisi incelendiğinde cinsiyetlerdeki farklılığın yazma kaygısı ile ilişkisinin anlamlı düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bir başka şekilde ifade edilirse genel yazma kaygısı ve dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Araştırma kapsamında değerlendirilen öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Maden, Dinçel ve Maden (2015), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini, erkek ve kız öğrencilerin kaygılarının birbirine yakın olduğu fakat farklı kültürel özelliklere sahip olmaları sebebiyle Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken birbirlerinden farklı düzeyde beceri ve tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Aynı şekilde Özdemir (2019) de yaptığı araştırmada cinsiyet farklılığı ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki tespit edememiştir. Karakaya ve Ülper (2011) de araştırmalarında öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Plotnick (2009) kadınların erkeklere göre genel anlamda daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Fakat söz konusu farklılığın kadınların akademik performanslarında erkeklerin akademik performansı ile karşılaştırıldığında bir farklılık göstermediğini belirtmiştir. Bu durumun cinsiyetlerin endişe ve endişe kanallarını yönlendirmedeki farklılıklar ile ilgili olabileceğini yani endişe durumunda verilen tepkilerden kaynaklanabileceğini söylemiştir. Başka bir ifadeyle kaygı durumunda şikâyet ederlerle, kaygı durumunun nedenleri üzerinde düşünenlerin akademik performansları arasında farklar olabileceğini ifade etmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma öz yeterlik alt boyutunda TÖMER öğrencilerinin yazma öz yeterlik algıları üniversitelere göre FÜ, GÜ ve GOP olarak sıralanmıştır. Yani araştırmaya katılan FÜ TÖMER öğrencilerinin yazma öz yeterlik algısı GÜ TÖMER öğrencilerinden ve GÜ TÖMER öğrencilerinin de GOP TÖMER öğrencilerinden yüksek olarak tespit edilmiştir. Diğer alt boyutlarda üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Öğrencilerin öz yeterlik algılarındaki bu farklılık ders içindeki etkinliklerin farklı olmasından kaynaklanabileceği gibi öğretmenin ders esnasındaki tutumundan, öğrencinin derse karşı ilgi ve tutumu, yetiştiği toplumda aldığı eğitim ile kendi öz değerlendirmesi sonucunda hissettiği yeterlik düzeyinin farklı olmasından da kaynaklanabilmektedir. Öz yeterlikteki bu farklılığın bir tek sebebi olmayacağı gibi belirtilen sebeplerin etkili olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ilişkin algılarının yaş değişkenine göre genel yazma kaygısı ve dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin dil gelişiminde kritik dönemleri atlatmış yetişkinler olmaları ve birbirine yakın yaşlarda olmaları yaş değişkeninin kaygı üzerinde etkili olmamasına sebep olmuş olabilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe dışında bildiği yabancı dil sayısı dil bilgisi ve yazma algısı alt boyutunda bildikleri dil sayısına göre yüksekten düşüğe 1 yabancı dil bilenler, 2 yabancı dil bilenler, 4 yabancı dil bilenler, 3 yabancı dil bilenler ve 5 ve üzeri yabancı dil bilenler şeklinde sıralanmıştır. Yani 1 yabancı dil bilen öğrencilerin dil bilgisi ve yazma algıları daha yüksekken 5 ve üzeri yabancı dil bilen öğrencilerin algıları daha düşüktür. Bu sonuçlara bakarak bilinen yabancı dil sayısının fazla olması öğrencinin yazma algısını düşürmektedir çıkarımı yapılabilir. Türkçe dışında bildiği yabancı dil sayısı bir diğer alt boyut olan yazma öz yeterlik alt boyutunda da bildikleri dil sayısına göre yüksekten düşüğe 1 yabancı dil bilenler, 4 yabancı dil bilenler, 2 yabancı dil bilenler, 3 yabancı dil bilenler ve 5 ve üzeri yabancı dil bilenler şeklinde sıralanmıştır. Yani Türkçe dışında 1 yabancı dil bilen öğrencilerin daha fazla yabancı dil bilen öğrencilere göre kendilerini Türkçe yazarken daha yeterli gördükleri çıkarımı yapılabilir. Türkçe dışında bildiği yabancı dil sayısı genel yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı boyutunda da öğrencilerin Türkçe dışında bildiği yabancı dil sayısına göre yüksekten düşüğe 1 yabancı dil bilenler, 2 yabancı dil bilenler, 4 yabancı dil bilenler, 3 yabancı dil bilenler ile 5 ve üzeri yabancı dil bilenler şeklinde sıralanmıştır. Araştırmaya katılan 5 ve üzeri yabancı dil bilen öğrencilerin yazma kaygılarının daha az yabancı dil bilen öğrencilere göre yazma kaygılarının en düşük, 1 yabancı dil bilenlerin yazma kaygılarının en yüksek olduğu söylenebilir. Diğer yazmaya yönelik tutum ile sınıf içi aktiviteler alt boyutunda Türkçe dışında bilinen yabancı dil sayısının anlamlı bir etkisi tespit edilmemiştir. Bu öğrencilerin öğrendikleri dilleri birbirinden bağımsız diller olarak görüp öğrenme esnasında veya öğrendiklerini farklı beceri alanlarında kullanırken kıyaslama yapmadan öğrenmelerinden veya kullanmalarından kaynaklanıyor olabilir. Genel yazma kaygısının 5 ve üzeri dil bilen öğrencilerde daha düşük olması ise yeni diller öğrenmenin özgüveni ve motivasyonu yükseltiyor olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılanların yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına ilişkin algılarının Türkçe öğrenme süreleri değişkenine göre genel yazma kaygısı ve dil bilgisi

ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik alt boyutlarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bu sonuç öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerinin birbiri ile yakın olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Son yıllarda yapılan her bireyin kendisine özgü bir beyin yapısı olduğunu gösteren araştırmalara dikkat çeken Yalçın (2018) yazma becerisinin zihinsel bir süreç olduğunu ve bu araştırmalarla da bireye özgü, diğerlerinden farklı ve bireyin kendisini doğru tanımasıyla ilişkili olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda ana dil ve yabancı dil öğrenme ve öğretme süreçlerinin benzer yanları göz önüne alınarak öğrencilere kazandırılıp geliştirilmek istenen yazma becerisinin hedeflenen amaçları ve kazanımları gerçekleştirebilmek için öğrencinin kendini doğru tanıması oldukça önemlidir. Bu aşamada öğretmenlere çok önemli görevler vermektedir. Öğretmenler öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini, anlatım güçlerini dahası kelime bilgilerini gösterebilecekleri ve daha da önemlisi kendilerinin de görebilecekleri etkinlikler ve konularla yazma çalışmaları yapmalıdır. Dahası öğretici ürün odaklı yazma yerine süreç odaklı yaklaşımını benimsemelidir. Öğretmenler ders içerisinde yazının oluşturulmasında izlenen aşamaların başlangıçları için bile yetmeyecek az zamanda üstelik öğrencinin ifade gücünü azaltan, öğrencilerin sıkıcı olarak adlandırdığı konularda yazma etkinlikleri yapmak yerine daha uzun süreler verip öğrencinin kendisini de katabileceği, yaş grubu vb. değişkenlere dikkat ederek ilgi çekici konularda ve türlerde etkinlikler yaptırmalıdır. Derste bu etkinlikler yaptırılırken yazma becerisi ile okuma, konuşma ve dinleme becerileri ile iç içe olduğu bu becerilerin birbirinden ayrı geliştirilemeyeceği de unutulmamalıdır.

Kaygı her insanda var olan olumlu ve olumsuz iki tür etkisi olan bir histir. Kontrolü sağlanabilen kaygı insanı olumlu sonuçlara yaklaştırır ve insanda olumlu etkiler oluştururken kontrol edilemeyen aşırı kaygı başarıyı düşürür ve sağlık problemleri de dahil birçok olumsuz sonuç doğurur. Kontrol edilip dikkati hedefe yoğunlaştıran kaygı bireyi motive edici etkiye sahiptir.

Önemli görülen, değer verilen bir işi tamamlamak için veya yazma becerisinde olduğu gibi üretmek, yeni bir şey ortaya koymak için bireyin kaygı hissetmesi çok normaldir. Araştırmanın konusu olan yazma kaygısında öğrencinin bu hissin normal olduğunu bilmesi ve kendisini motive edecek şekilde kontrolü ele alması oldukça

önemlidir. Öğretmenler de öğrencilere bu noktada yardım ederek süreç odaklı yazma yaklaşımıyla ders içerisinde telkin yöntemi gibi öğrenciyi rahatlatacak ve öğrencinin motivasyonunu artıracak çağdaş yöntemler kullanmalıdırlar. Kullanılan yöntemlerin çağdaş, derslerin öğrenci merkezli yapılması yazma etkinliklerinin de sık sık yapılması bir yandan başarıyı artırırken öte yandan kaygıyı düşürecektir. Karakaya ve Ülper (2011) öğretmenlerin yaptırmış oldukları sınıf içi ve sınıf dışı yazma çalışması sıklığının arttıkça öğrencilerin yazma kaygılarının o oranda düştüğünü belirlemişlerdir. Tiryaki (2011) ve Zorbaz (2010) da yazma sıklığı arttıkça öğrencilerin daha düşük yazma kaygısı yaşayarak daha başarılı yazılı anlatımlara imza attıklarını vurgulamaktadırlar.



KAYNAKÇA

- Abasıyanık, S. F. (2016). *Son kuşlar*. İstanbul: İş Bankası Kültür Yayınları.
- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunuldu, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Ağca, H. (1999). *Yazılı anlatım*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Akgün, A., Gönen, S. ve Aydın, M. (2007). İlköğretim fen ve matematik öğretmenliği öğrencilerinin kaygı düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(20), 283-299.
- Aksan, D. (2007). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2001). *Yazılı ve sözlü anlatım- kompozisyon sanatı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Alisinanoğlu, F. ve Ulutaş, İ. (2000). Çocuklarda kaygı ve bunu etkileyen etmenler. Web: https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/145/alisinanoglu.htm adresinden alınmıştır.
- Altıkulaçoğlu, S. (2010). Yabancı dil sınıflarında eşdizimli sözcük öğretimi ve anadilinin rolü. *Dil Dergisi*, 148, 37-52.
- Andrade, M. and Williams, K. (2009). Foreign Language Learning Anxiety in Japanese Efl Universty Classes: Physical, Emotional, Expressive and Verbal Reactions. *Sophia Junior College Faculty Journal*, 29, 1-24.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *International Journal of Social Science*, 6(6), 83-111.
- 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.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma Eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi, *Türklük Bilimi Araştırmaları “Türkçenin Öğretimi Özel Sayısı”*, 13, 311-317.

- Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi, *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 20-32.
- Baykuzu, T. D. (2008). Hunların kayıp kitapları ve sutralar. *Bilig*, 44, 195-210.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133.
- Bilgin, M. (2006). *Anlamdan Anlatıma Türkçemiz*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Biröl, C. ve Özbay M. (Editörler).(2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi için Ölçme Değerlendirme Soruları*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25–37.
- Bölükbaş, F. (2007). *Türkçe öğretimi*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi, *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Cemiloğlu, M. (2001). *Dilbilimi açısından Türkçe yazılı anlatım ve anlatım teknikleri öğretimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Coşkun, E. (2011). Yazma Eğitimi. M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitiminde aşamalı gelişim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Coşkun, Y. ve Günbey, A. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10(1), 213-227.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil eğitiminde neden zordur. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çatıkkaş, A. (2001). *Örnekli- açıklamalı yazılı ve sözlü anlatım kılavuzu*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çeçen, M. A. (2011). Yazma eğitimi açısından metin bilgisi. M. Özbay (Ed.). *Yazma eğitimi (2. Baskı)* içinde (s. 127-144). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Çetinarslan, A. (2002). *Uygarlık tarihi (2. Basım)*. Ankara: Bizim Büro Basımevi.
- Cheng, Y. (2002). Factors associated with foreign language writing anxiety. *Foreign Language Annals*, 35(6), 647-656.
- Çiftçi, M. (2006). Türkçe öğretiminin sorunları. G. Gülsevin ve E. Boz (Editörler). *Türkçenin çağdaş sorunları içinde* (s. 77-133). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Daly, J. A. ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17(4), 327-341.
- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dinçmen, K. (2004). *Psikiyatri* (1. baskı). İstanbul: Arion Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.
- Faigley, L., Daly, J. A. ve Witte, S. P. (1981). The Role of Writing Apprehension in Writing Performance and Competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarına göre yazma becerisinin ediniminde ve gelişiminde etkili olan unsurlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 1-14.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810.
- Günay, D. (2001). *Metin bilgisi*. İstanbul: Multilingual Yayınları.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2011). *Anlatma teknikleri 2 uygulamalı yazma eğitimi el kitabı*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (1997). *Okuma- yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (2011, Mayıs). *Oyun ve bulmaca etkinlikleriyle yabancılar Türkçe kelime öğretim yöntemi*. 1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics' de sunuldu, Saraybosna, Bosna Hersek.
- Güzel, A. (2010). *İki dilli Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.

- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Hengirmen, M. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaçalin, M., Örgen, E. ve Altun, K. (2012). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Elhan Kitap Yayın Dağıtım.
- Kalfa, M. (2008, Mart). *Yabancılar Türkçe öğretiminde program(sızlık) sorunu*. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu'nda sunuldu, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti.
- Kantemir, E. (1997). *Yazılı ve sözlü anlatım*. Ankara: Engin Yayınları.
- Kara, M. (2011). Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metni doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar A1-A2 seviyesinde Türkçe öğretim programı örneği. *Zeitschrift für die welt der Türken/ Journal of World of Turks*, 3(3), 157-195.
- Karahan, B. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygıları ile yazma alışkanlıkları arasındaki ilişki. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(5), 3065-3075.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(5), 1033-1050.
- Karataş, Z. (2012). Ergenlerin algılanan sosyal destek ve sürekli kaygı düzeylerinin incelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 257-271.
- Kılınç, A. ve Şahin, A. (Editörler). (2011). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Köse, D. (2007). Ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretimin başarıya ve tutuma etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 107-118.
- Langacker, R. W. (1973). *Fundamentals of linguistic analysis*. New York: Harcourt Brace Lavonovicg.
- 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.

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Işık, E. (1996). *Nevrozlar*. Ankara: Kent Matbaası.
- İşcan, A. ve Karagöz, B. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi (Gaziosmanpaşa üniversitesi örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 17(3), 193-206.
- 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.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Ankara: M.E.B. Yayınları.
- Özbay, M. (2005). Bilim ve kültür aktarıcısı olarak yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, 2, 67-74.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazıları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, E. (2013). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının kaynakları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Petzel, T. P. ve Wenzel, M. U. (1993, Ağustos). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. American Psychological Association Convention'da sunuldu, Toronto, Kanada.
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2006). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. İstanbul: Morpa Yayınları.
- Sinan, A.T. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 75-78.

- Spielmann, G., ve Radnofsky, M. L. (2001). Learning language under tension: New directions from a qualitative study. *The Modern Language Journal*, 85(2), 259-278.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemler* (3.baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Tansel, A. F. (1985). *İyi ve doğru yazma usulleri*. İstanbul: Kubbealtı Neşriyat.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılara Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Taşkın, Z. (2011). İlkçağ uygarlıklarında kitap ve kütüphane. *Efes Celsus Kütüphanesi, Türk Kütüphaneciliği*, 25(1), 86-96.
- Tekin, T. (1993). *Hunların dili*. Ankara: Doruk Yayınları.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*, Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Burdur.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 33-44.
- Tok, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 249-279.
- Turan, O. (2008). *Selçuklular tarihi ve Türk-İslam medeniyeti*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Vardar, B. (1988). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. İstanbul: ABC Kitabevi.
- Yakıcı, A., Yücel, M., Doğan, M. ve Yelok, V. S. (2011). Dilin tanımı ve önemi. M. Doğan (Ed.) *Yazılı anlatım (6. Baskı)* içinde (s. 1-16) Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretim yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2010, 2(1), 267-289.
- Yılmaz, C. (Editör). (2006). *Yeni öğretim programlarına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, F. U. (2013). Sözcük ve sözcük öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (s. 357- 364). Ankara: Grafiker Yayınları.

- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (s. 115-145). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, E. (2010). *Uygulamalı metin bilgisi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Dalcı, Z. (2018). *Gazi yabancılar için Türkçe setinde atasözlerinin kullanımı üzerine bir inceleme*. 2. Uluslararası Eğitim ve Değerler Sempozyumu'nda sunuldu, Antalya.
- Yılmaz, E. ve Topal, Z. (2010). Türkçe öğretiminde metindilbilimsel çözümleme yönteminin uygulanması. *Türklük Bilimi Araştırmaları (TÜBAR)*, 27, 775-788.
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim okulu öğrencilerinin yazma kaygı ve tutukluğunun yazılı anlatım becerileriyle ilişkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER**Ek 1. Kişisel Bilgi Formu**

Üniversiteniz:.....

Ülkenizde Kullanılan Alfabe: Latin Diğer

Yaşınız: 18 19 20

21 22 23+

Cinsiyetiniz: Kadın Erkek

Türkçe Dışında Bildiğiniz Yabancı Dil Sayısı: 1 2 3

4 5+

Daha Önce Türkçe Dersi Aldınız mı? Evet Hayır

Türkçe Öğrenme Süreniz: 0-12 Ay 12-24 Ay 24 Ay+

Ek 2. Personal Information Form

University:.....

Alphabet Used In Your Country: Latin Other Age: 18 19 20 21 22 23+ Gender: Female Male

The Number of Foreign Languages That You Can Speak Except Turkish:

1 2 3 4 5+ Have You Had Turkish Class Before: Yes No Turkish Learning Duration: 0-12 Month 12-24 Month 24+ Month

Ek 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği

	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde ı ve i harflerinin yazımı aklımı karıştırıyor.					
2	Bence yabancı dil olarak Türkçede okuma, dinleme ve yazma becerileri arasında en zor dil becerisi yazmadır.					
3	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri beni kaygılandırıyor.					
4	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfta yazma aktivitesi yapmak istemiyorum.					
5	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde o ve ö harflerinin yazımını hiç karıştırmıyorum.					
6	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkmuyorum.					
7	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri çok fazla ve gereksiz.					
8	Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıfta yazma aktivitesi yapmak gereksiz.					
9	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma ödevlerini gereksiz görüyorum.					
10	Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek/anlamak zor ama yazmak çok kolay.					
11	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri beni rahatlatıyor.					
12	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkuyorum.					
13	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, ta) yazımlarını asla karıştırmıyorum.					
14	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımdan görmesini istemiyorum.					
15	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak zor; çünkü yeterince Türkçe kelime bilmiyorum.					
16	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde ı ve i harflerinin yazımını asla karıştırmıyorum.					
17	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında endişeleniyorum; çünkü zaman çok az.					
18	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha kolay geliyor.					

19	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok kolay.					
20	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde o ve ö harflerinin yazımını sürekli karıştırıyorum.					
21	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak kolay; çünkü yeterince Türkçe kelime biliyorum.					
22	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde arkadaşlarım benden daha iyi yazıyor.					
23	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiveleri çok yetersiz.					
24	Bence yabancı dil olarak Türkçede okuma, dinleme ve yazma becerileri arasında en kolay dil becerisi yazmadır.					
25	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında yazma aktivitelerinde en başarılı öğrenciyim.					
26	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında daha çok yazma aktivitesi yapmak istiyorum.					
27	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok zor.					
28	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha zor geliyor.					
29	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde çoğul eklerinin (-lar, -ler) yazımını sürekli karıştırıyorum.					
30	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımda görmesini istiyorum.					
31	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında çok rahatım; çünkü zaman yeterli.					
32	Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek (anlamak) kolay ama yazmak çok zor.					
33	Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıf içinde yazma aktivitesi yapmak çok gerekli.					
34	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için yazma ödevlerini çok gerekli görüyorum.					
35	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, ta) yazımlarını sürekli karıştırıyorum.					

Ek 4. Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale

	Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale	Strongly Agree	Agree	Undecided	Disagree	Strongly Disagree
1	The writing of the letters “ı” and “i” in Turkish class as a foreign language confuses my mind.					
2	I think writing is the most difficult language skill in Turkish class as a foreign language among reading, listening and writing skills.					
3	Writing activities in Turkish class as a foreign language worry me.					
4	I do not want to do writing activity in Turkish class as a foreign language.					
5	I do not confuse the writing of the letters “o” and “ö” in Turkish class as a foreign language.					
6	I am not afraid to take a bad grade from writing activities in Turkish class as a foreign language.					
7	Writing activities in Turkish class as a foreign language are too much and unnecessary.					
8	I think it's unnecessary to do writing activity in class to learn Turkish as a foreign language.					
9	I find unnecessary the writing assignments in Turkish class as a foreign language.					
10	It is difficult to listen / understand Turkish as a foreign language but it is very easy to write.					
11	Writing activities in Turkish class as a foreign language comfort me.					
12	I am afraid to take a bad grade from writing activities in Turkish class as a foreign language.					
13	I never confuse the spelling of the suffixes (-de, -te) and (-da, -ta) of Turkish as a foreign language.					
14	I do not want my classmates to see my compositions in Turkish as a foreign language.					
15	It is difficult to write about any subject in Turkish class as a foreign language; because I do not know enough Turkish words.					

16	I never confuse the writing of the letters “ı” and “i” in the Turkish class as a foreign language.					
17	I am worried about writing activities in Turkish as a foreign language; because there isn’t enough time.					
18	Writing my feelings is easier than expressing them orally in Turkish as a foreign language.					
19	It is very easy for me to write a composition in Turkish class as a foreign language.					
20	I always confuse the writing of the letters “o” and “ö” in Turkish class as a foreign language.					
21	It is easy to write on any subject in Turkish class as a foreign language; because I know enough Turkish words.					
22	My friends are better than me at writing in Turkish class as a foreign language.					
23	Writing activities in Turkish class as a foreign language are insufficient.					
24	I think writing is the easiest language skill in Turkish class as a foreign language among reading, listening and writing skills.					
25	I am the most successful student in Turkish class writing activities as a foreign language.					
26	I would like to do more writing activities in Turkish class as a foreign language.					
27	It is very hard to write a composition in Turkish class as a foreign language for me.					
28	Writing my feelings is harder than expressing them orally in Turkish as a foreign language.					
29	I always confuse the writing of suffixes “-lar” and “-ler” in Turkish class as a foreign language.					
30	I want my classmates to see my compositions in Turkish as a foreign language.					
31	I am relaxed about writing activities in Turkish as a foreign language; because there is enough time.					
32	It is easy to listen / understand Turkish as a foreign language but it is very difficult to write.					

33	I think it is very necessary to do writing activity in the classroom to learn Turkish as a foreign language.					
34	I find the writing assignments very necessary in Turkish class as a foreign language.					
35	I always confuse the spelling of the suffixes (-de, -te) and (-da, -ta) of Turkish as a foreign language.					



Ek 5. Özgeçmiş

Adı Soyadı	Zeynep DALCI
Kişisel Bilgiler	Uyruğu: T.C. Doğum Tarihi ve Yeri: 12.09.1993 / İstanbul
İletişim Bilgileri	E-posta: zdalci06@gmail.com
Öğrenim Bilgileri	Lise: 2007-2011 Şehit Muhammet Onur Demir Anadolu Lisesi Lisans: 2012-2016 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü
İş Deneyimi	2016- 2017: Millî Eğitim Bakanlığı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü İzzettin Keykavus Ortaokulu Türkçe Öğretmeni 2018-2019: Millî Eğitim Bakanlığı Sivas İl Milli Eğitim Müdürlüğü Muzaffer Sarısözen Ortaokulu Türkçe Öğretmeni 2019- Halen: Millî Eğitim Bakanlığı Ankara İl Milli Eğitim Müdürlüğü Yıldırım Beyazıt Ortaokulu Türkçe Öğretmeni