



**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA
KAYGISI**

Halime Barış

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**

EYLÜL, 2019

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 ay sonra fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı..... : Halime

Soyadı..... : Barış

Bölümü..... : Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

İmza :

Teslim Tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı

İngilizce Adı: Writing Anxiety In Teaching Turkish As A Foreign Language

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynakçada belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Halime Barış

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Halime Barış tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Doç. Dr. Ülker ŞEN

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Başkan: Prof. Dr. Gıyasettin Aytaş

Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazi Üniversitesi

Üye: Doç. Dr. Ümmühan Topçu

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Anabilim Dalı, Başkent Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 13.09.2019

Bu tezin Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Prof. Dr. Selma YEL

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde değerli bilgilerini benimle paylaşan ve kendisine her danıştığım da bana gerekli sabrı gösterip, kıymetli zamanını bana ayırdığı ve büyük bir ilgiyle bana faydalı olabilmek için elinden gelenin fazlasını sunan, güler yüzünü hiç esirgemeyen kıymetli ve saygıdeğer tez danışmanım Doç. Dr. Ülker Şen'e katkılarından dolayı teşekkürü bir borç bilirim.

Bu süreçte çalışmalarım boyunca bana sabır gösteren, destek olan, küçük veya büyük yardımını esirgemeyen, bana tüm fedakârlığıyla destek olan aileme ve değerli arkadaşlarıma, ayrıca beni bilgilerle donatan üniversite hocalarıma çok teşekkür ederim.

Son olarak bana olan güvenini benden esirgemeyen, bu günlere sevgi ve saygı kelimelerinin anlamlarını yaşatarak getiren ve benden hiçbir zaman desteğini esirgemeyen bu hayattaki en büyük şansım olan Muhammed'e sonsuz teşekkürler.

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA
KAYGISI
(Yüksek Lisans Tezi)**

**Halime Barış
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Eylül, 2019**

ÖZ

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kazanması ve bu sırada ortaya çıkan kaygının nedenlerinin neler olduğu, yazma kaygısı ölçeği ve kişisel bilgi formu yardımıyla araştırılmış ve ortaya konmuştur. Araştırmanın evrenini; Gaziantep Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'de 2019–2020 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemimiz amaçlı örneklem alma yolu ile seçkisiz olarak B1 ve B2 kurunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 130 öğrenciden seçilmiştir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerde yazma kaygısının kaynaklarını çeşitli değişkenler ışığında tespit edebilmek amacıyla ilk önce alan yazın taraması yapıp mevcut ölçekler incelenmiştir. Daha sonra mevcut olan ölçeklerden Şen ve Boylu (2017) tarafından hazırlanan ölçek bu araştırmaya esas alınmıştır. Ölçek çeşitli değişkenler doğrultusunda hedef dili öğrenen kitlede yazma kaygısının olup olmadığını ölçmektedir. Bu ölçek toplamda 13 madde ve iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden biri Eylem Odaklı Kaygı diğeri ise, Çevre Odaklı Kaygı'dır. Eylem Odaklı Kaygıda 7 madde, Çevre Odaklı Kaygıda ise 6 madde bulunmaktadır. Veri toplama aracı olarak öğrencilerin; Türkçe yazı yazma sıklıkları, yaş, cinsiyet ve Türkçe kitap okuma sıklıklarının genelde Türkçe öğrenme ve özelde ise Türkçe yazma becerisini edinmede bir etkiye sahip olup olmadığını tespit etmek amacıyla öğrencilerden kişisel bilgi formu doldurmaları istenmiştir. Daha sonra *Kişisel Bilgi Formu* ile edinilen bilgilerin; öğrencilerin yazma kaygılarını ne oranda etkilediği incelenmiştir. *Ölçek* ve *Kişisel Bilgi Formundan* elde edilen veriler analiz edilirken SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Bu araştırmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini öğrenme sırasında yaşadıkları kaygının

sonuçları şu şekildedir: Öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre daha yüksek çıktığı söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri üzerinde cinsiyetin, cinsiyetin ise; eylem odaklı ve çevre odaklı kaygı alt faktörü açısından anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Öğrencilerin kur düzeyleri, kur düzeylerinin eylem odaklı ve çevre odaklı yazma kaygılarının hiçbirinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre, Türkçe kitap okuma sıklığının ise; eylem odaklı ve çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği araştırmanın sonuçları arasındadır. Fakat araştırmada hedef dili öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe yazı yazma sıklıklarında ve Türkçe yazı yazma sıklıklarının ise; eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu anlamlı farklılık kaygı yaşayan kitlenin yazma becerisi ve o beceriyi sevmeye konusunda daha pasif olduğu bilgisini bize vermektedir. Bunun aksine Türkçe yazı yazma sıklığının öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin yaşa ve yaşın da eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeyinde anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Fakat öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği araştırmada elde edilen neticelerdendir. Kaygı hususunda sorun yaşayan öğretmen yaş faktöründen hareketle çözüm arayabilir. Sonuç olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların; cinsiyet, kur, Türkçe kitap okuma sıklığı gibi değişkenlerce kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık görülmediği söylenebilir. Bunun aksine hedef dili öğrenen kitlenin kaygı durumunu, yaşları ve hedef dilde Türkçe yazı yazma sıklıkları etkilemektedir.

Anahtar Kelimeler : Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Yazma Kaygısı, Kaygı.

Sayfa Adedi : 118

Danışman : Doç. Dr. Ülker Şen

WRITING ANXIETY IN TEACHING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

(MASTER THESIS)

Halime Barış

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

September, 2019

ABSTRACT

This study has examined how students gain writing skills during learning Turkish as a foreign language and the causes of anxiety during this learning process. Then the causes of anxiety during this period were examined with the help of Writing Anxiety Scale and Personal Information Form. The population of the study consists of students who learn Turkish as a foreign language in Gaziantep University / TÖMER and Aydın University / TÖMER in 2019-2020 academic years. Our sample was chosen from 130 students who were learning Turkish as a foreign language in B1 and B2 level. In order to determine the sources of writing anxiety among those who learn Turkish as a foreign language in the light of various variables, first of all, literature review has been conducted and the current scales has been examined. Later, the scale prepared by Şen and Boylu (2017) was taken as the basis for this research. The scale measures whether there is any writing anxiety in the

target group according to various variables. This scale consists of 13 items in total, and this scale consists of two factors. One of them is Action-Oriented Anxiety and the other one is Environment-Oriented Anxiety. There are 7 items in Action-Oriented Anxiety, and 6 items in Environmental-Oriented Anxiety. As a data collection tool, the students were asked to fill in Personal Information Form in order to determine whether students' age, gender, Turkish writing and reading frequency have an effect on learning Turkish in general, and acquiring Turkish writing skills in particular. Then, to what extent the information obtained through the Personal Information Form affects students' writing anxiety was examined. SPSS 21.0 package program has been used to analyze the data obtained from the Scale and Personal Information Form. First of all, this research has six sub-problems and each problem is examined in terms of two sub-factors. In this study, the results of the anxiety experienced by students who learn Turkish as a foreign language while learning writing skills are as follows: It is observed that students' Environment-Oriented Anxiety is higher than Action-Oriented Anxiety. It has been found that gender did not show a significant difference in writing anxiety among the students learning Turkish as a foreign language in terms of Action-Oriented Anxiety and Environment-Oriented Anxiety sub-factor. There has been no significant difference found in writing anxiety according to students' levels, and accordingly there has been also no significant difference found in levels of Environmental and Action-Oriented writing anxiety. According to the result of the study, there is no significant difference in writing anxiety among students according to their frequency of reading Turkish books. In addition, no significant difference has been found in Environmental and Action-Oriented anxiety about the frequency of reading Turkish books. However, in the research, there is a significant difference in the perception level of writing anxiety in Turkish writing frequency and the perception level of Turkish writing frequency in terms of Action-Oriented writing anxiety on students who learn the target language. On the contrary, there is no significant difference found in the perception level of Turkish writing frequency in terms of Environment-Oriented writing anxiety. In addition, it is seen that the students' perception level of writing anxiety does not show a significant difference according to age and Action-Oriented writing anxiety. However, it is seen that students' perception level about Environment-Oriented writing anxiety show a significant difference according to age. However, students' perceptions about Environment-Oriented writing anxiety showed a significant difference according to age. As a result, it can be said that there is no significant difference in anxiety levels according to variables such as gender, language level and frequency of reading Turkish books on participants who learn Turkish as a foreign language. On the contrary, the anxiety level of the participants learning the target language is affected by their age and frequency of writing in the target language.

Key Words : Learning Turkish as a Foreign Language, Writing Skill, Writing Anxiety, Anxiety.

Page Number : 118

Supervisor : Assoc. Prof. Ülker Şen

İÇİNDEKİLER

ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Amacı	7
1.4. Araştırmanın Varsayımları	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	8
1.6. Tanımlar	9
BÖLÜM II.....	11
2.İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
BÖLÜM III.....	25
3.KAVRAMSAL ÇERÇEVE	25

3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	25
3.1.1. Ana Dili-İkinci Dil-Yabancı Dil	26
3.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi ve Nedenleri	27
3.1.3.Tarihte Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	28
3.1.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu	32
3.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri	35
3.1.5.1. Dinleme Becerisi.....	35
3.1.5.2. Konuşma Becerisi.....	37
3.1.5.3. Okuma Becerisi.....	38
3.1.5.4. Yazma Becerisi.....	39
3.1.5.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma	
Becerisinin Aşamaları	41
3.1.5.4.1.1. Yazma Becerisinde Alfabe Öğretimi	41
3.1.5.4.1.2. Yazma Becerisinde Kelime Öğretimi	42
3.1.5.4.1.3. Yazma Becerisinde Cümle Öğretimi	42
3.1.5.4.1.4. Yazma Becerisinde Paragraf Öğretimi.....	43
3.1.5.4.1.5. Yazma Becerisinde Metin Öğretimi	44
3.2.Yabancı Dilde Yazma Kaygısı	46
3.2.1. Kaygı ve Türleri	46
3.2.2. Yabancı Dil Kaygısı	51
3.2.3. Kaygıyı En Aza İndirme veya Kaygı ile Baş Etme Yolları.....	53
3.2.4. Yabancı Dilde Yazma Kaygısı	54
BÖLÜM IV.....	57
4.YÖNTEM.....	57
4.1. Araştırmanın Modeli	57
4.2.Evren ve Örneklem	58
4.3.Veritoplama Aracı	58
4.3.1. Kişisel Bilgi Formu	58
4.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı	
Ölçeği.....	59

4.4. Verilerin Toplanması.....	60
4.5. Verilerin Analizi	60
V. BÖLÜM.....	61
5. BULGULAR VE YORUM	61
5.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular	61
5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Ölçeği Normallik Dağılımı İncelemesi	63
5.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eylem Odaklı Yazma Kaygısı Alt Boyutu Normallik Dağılımı İncelemesi	64
5.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevre Odaklı Yazma Kaygısı Alt Boyutu Normallik Dağılımı İncelemesi	65
5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Kaygı ve Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi.....	66
5.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi	67
5.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Cinsiyet ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	69
5.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Cinsiyet ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi.....	69
5.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaş ve Kaygı İlişkisi	70
5.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaş ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	71
5.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaş ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	72
5.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kur Seviyesi ve Kaygı İlişkisi	73
5.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kur Seviyeleri ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	73

5.6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kur Seviyesi ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	74
5.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Kitap Okuma Sıklığı ve Kaygı İlişkisi.....	74
5.7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Kitap Okuma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi.....	76
5.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Kitap Okuma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	77
5.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Yazı Yazma Sıklığı ve Kaygı İlişkisi.....	78
5.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Yazı Yazma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi.....	79
5.8.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Yazı Yazma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi	80
VI. BÖLÜM.....	81
6. SONUÇ VE ÖNERİLER	81
6.1. Sonuçlar	81
6.2. Öneriler	84
KAYNAKLAR	87
EKLER.....	94

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı	62
Tablo 2. Çalışma Grubunun Türkçe Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı	62
Tablo 3. Çalışma Grubunun Türkçe Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	62
Tablo 4. Çalışma Grubunun Yaş Durumuna Göre Dağılımı	63
Tablo 5. Çalışma Grubunun Kur Düzeyine Göre Dağılımı	63
Tablo 6. Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin Algı Düzeyleri	67
Tablo 7. Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	67
Tablo 8. Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	69
Tablo 9. Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	69
Tablo 10. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	70

Tablo 11. Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	70
Tablo 12. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	71
Tablo 13. Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	71
Tablo 14. Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler	72
Tablo 15. Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları	72
Tablo 16. Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Kur Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları	73
Tablo 17. Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Kur Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları	73
Tablo 18. Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Kur Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları	74
Tablo 19. Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler	74
Tablo 20. Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	75
Tablo 21. Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler	76
Tablo 22. Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları	76
Tablo 23. Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler	77
Tablo 24. Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları	77

Tablo 25. Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler	78
Tablo 26. Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları.....	78
Tablo 27. Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler	79
Tablo 28. Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları	79
Tablo 29. Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler	80
Tablo 30. Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları	80

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği	64
Şekil 2. Eylem odaklı yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği	65
Şekil 3. Çevre odaklı yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği.....	66

SİMGELER VE KISALTMALAR LİSTESİ

%	Yüzde
akt.	Aktaran
ANOVA	Tek Faktörlü Varyans Analizi
AOÖÇ	Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme
Çev.	Çeviren
F	Frekans
GTS	Güncel Türkçe Sözlük
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
N	Kişi Sayısı
P	Anlamlılık Düzeyi
S	Sayı
s.	Sayfa
Sd	Serbestlik Derecesi
SPSS	Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
Ss	Standart sapma

TDK	Türk Dil Kurumu
TÖMER	Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi
vd.	ve diğerleri
X	Ortalama
YÖK	Yüksek Öğretim Kurulu



BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı adlı tezin problem durumu ortaya konularak tezin amacı, önemi, sınırlılıkları ve varsayımları ile ilgili bilgi verilmiştir.

Ergin’e göre dil: (1989) “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabi bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir.” (s. 3). Ergin’in bu tanımından hareketle dil: Milletlerin bütünlüğünü koruyan ve o bütünlük içerisinde iletişimi sağlayan bir sistemdir. Aynı zamanda insanlık tarihinin ilk zamanlarından bu yana kullanılan ve sürekli değişen bir yapıdır. Dil, insanlığın kendisi kadar eski bir parçasıdır, insanlığın gelişimine katkı sağlayan en önemli unsurlardan biridir. Banguoğlu’nun (2000) da belirttiği gibi dil: “İnsanların meramlarını anlatmak için kullandıkları işaretler sistemidir.” (s. 9). Bazı jest ve mimiklerle duygularımızı ifade edebiliriz; ancak en mükemmel anlatma, dil aracılığıyla gerçekleşir. Dil olmadan duygular ve fikirler net bir şekilde ifade edilemez, dolayısıyla bilgi aktarımı gerçekleşemez.

Dilin tanımlarında da belirtildiği gibi dil iletişim aracıdır ve insanlar sadece kendi milletleriyle değil, diğer medeniyetlerle de birçok farklı nedenlerden dolayı iletişim kurma ihtiyacı hissetmiştir.

Gardner ve Lambert, bir bireyin dili öğrenmesini etkileyen bütünleştirici ve araçsal olmak üzere iki tür motivasyon olduğunu öne sürmüştür. Bütünleştirici motivasyon, bireyin öğrendiği dilin kültürünü de öğrenmesi ve uyum içerisinde bulunmasıdır (aktaran Çiftınar, 2011). Araçsal motivasyon ise; bireyin dili öğrenmedeki maksadının mesleki, kariyer veya özel ihtiyaçlardan kaynaklı olmasıdır. Birkaç yüzyıl öncesine kadar dil öğrenimi büyük oranda araçsal motivasyon nedeni ile öğrenilirken, günümüzde bilginin önemi ve teknoloji, bunun kaçınılmaz sonucu olan küreselleşmeyle hayatımızın bir parçası olan bilgi paylaşımı, dil öğreniminde hem bütünleştirici hem araçsal motivasyon rolündedir.

21. yüzyılda Türkiye'nin jeopolitik konumu, kültürel zenginliği, dinamik potansiyeli sonucu diğer ülkelerle olan iş birliği, etkileşimi arttırmış; küreselleşen dünyada yabancı dil öğrenme ihtiyacı, Türkçeyi öğrenmek isteyen kitleyi de olumlu etkilemiştir. Bunun tabi bir sonucu olarak Türkçenin öğretilmesi alanındaki çalışmalar gündeme gelmiştir. Türkçeyi öğretmek amacıyla materyale duyulan ihtiyaç bu alanı olumlu anlamda hareketlendirmiş ve etkilemiştir. Alana olan talep, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için somut adımların atılmasını hızlandırmıştır.

Türkiye'de dilin hangi ölçütlere göre öğretilmesi gerektiği; 2000 yılında Türkiye'nin Socrates Projesine katılmasının bir sonucu olarak Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile netlik kazanmıştır. Bu çerçevede son yıllarda Dışişleri Bakanlığı (Yunus Emre Enstitüsü), Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi gibi birçok özel ve kamu kuruluşu yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi kapsamında Türkçe öğretim merkezleri (TÖMER) kurmuştur.

Türkiye'nin Socrates Projesine katılması, Dışişleri Bakanlığı tarafından merkezi Ankara'da olan ve kırk farklı ülkede onlarca Yunus Emre Enstitüsünün kurulması, ayrıca üniversiteler bünyesinde açılan TÖMER'ler; Türkçeyi, Türk dilini ve kültür yapısını öğretmeyi hedeflemektedir.

Socrates Projesi kapsamında Türkiye, yabancı dil öğretimini bir standarda bağlamıştır. Artık AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi)'nin kıstaslarına göre yabancı dil öğretilenektir. Bu Çerçeve Metin'de dil öğretiminin amacı; anlama ve anlatma becerilerini hedef kitleye öğretmektir. Anlama ve anlatma becerisi; dil öğretiminde bulunan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini kapsamaktadır. Ana dil veya ana dil dışında öğrenilen hedef dil de dâhil olmak üzere bütün dillerin amacı, iletişimsel anlamda görevini yerine getirebilmesidir. Hedef dili öğrenen bir birey, anlatma (konuşma ve yazma) becerisini aktif olarak kullandığı zaman dil öğrenimi iletişimsel anlamda görevini yerine getirmiş sayılacaktır.

Yazma becerisi, (Yalçın, 1997)'a göre diğer dil becerilerini bilmenin yanında metin türleri ve tümceler arasında bütünlük oluşturabilmeyi de ön plana çıkarmaktadır. Bununla birlikte sıralama (giriş, gelişme, sonuç), neden-sonuç gibi mantıksal bilgilerin de devreye girdiğini vurgulamaktadır. Buna ilaveten akıl yürütme, analiz, planlama ve sentez gibi zihinsel stratejiyi de içerdiğini belirtmiştir.

Göçer (2010), yazma becerisinde nitelikli olmak ve başarıyı yakalamak için birtakım hususların olduğundan bahsediyor. Bunlar: Öğrencide bulunması gereken bilgi birikimi ve kültürel zenginlik, hayat tecrübesi, Türkçeyi doğru ifade edebilmesi, teknik bilgi, sebep-sonuç, farklı olayları harmanlayabilme yetisi vb.'dir.

Dört temel dil becerisinden biri olan yazma becerisi, belli bir birikim ve zaman isteyen ayrıca diğer üç temel becerinin gelişimi ile ortaya çıkacak olan bir beceridir. Hedef dili öğrenen bireyin başlangıçta alfabeyi iyi kavrayıp daha sonra öğrendiği dil bilgisi kurallarını doğru uygulaması gerekir. Ayrıca hayat tecrübesi, yazacağı metni planlama, noktalama bilgisini de çok iyi özümseyip kâğıda aktarması gerekmektedir. Yazma, çok yönlü bir süreçtir ve bu süreçte öğrenmeyi etkileyen birçok faktör vardır. Bu çalışmada yazma becerisini etkileyen kaygı konusu ele alınmıştır.

Yabancı dil kaygısının yabancı dil öğrenmeye özgü bir olgu olduğunu ilk olarak E.K. Horwitz, Horwitz ve Cope, (1986) ele alarak bu olgunun kavramsal temelini oluşturmuşlar ve yabancı dil öğrenilen sınıfların yüksek düzeyde kaygı yaşanan ortamlar olduğunu belirtmişlerdir.

MacIntyre ve Gardner (1991) tarafından yapılan araştırmada diğer akademik alanlara göre yabancı dil sınıflarında yoğun olarak yaşanan kaygı, öğrencilerin dil öğrenim sürecini ve başarısını olumsuz yönde etkilemektedir.

Bu çalışmada üzerinde durulacak husus; hedef dil olarak Türkçeyi öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisini uygularken yaşadıkları kaygıyı tespit etmektir.

1.1. Problem Durumu

Gelişen teknolojinin sonucu olarak artan etkileşim yabancı dil öğrenimini de bir ihtiyaç hâline getirmiştir. Bu ihtiyaç Türkçeye duyulan gereksinimi de fazlaştırmakta ve Türkçeyi öğrenen kişi sayısı her geçen gün artmaktadır. Yalnız dilin temel işlevi bireyler arasında iletişimi sağlamaktır. Aksi halde dil bilgisi olarak mükemmel seviyede bilinen bir dil, iletişimi sağlamadıkça eksik kalacaktır. Türkçeyi hedef dil olarak öğrenen kitlenin de iletişimi sağlamak amacıyla anlatma becerilerini yerine getiriyor olması gerekmektedir. Bu etkileşim, dili öğrenen hedef kitlenin iletişime geçmesini, bilgi alışverişinde bulunmasını gerektirir. Çünkü dilin asıl vazifesi iletişim kurmaktır. İletişim ise hem sözlü hem de yazılı olabilmektedir. Fakat konuşulanların unutulma ihtimali yazılı iletişimi zorunlu kılmaktadır.

“Yazma becerisi, Türkçe eğitiminin temel dinamiklerindedir.” (Güney, 2016, s. 971). Bununla birlikte “yazı yazmak, belli bir birikim ve bilgi isteyen zor bir uğraştır.” (Yalçın, 1998, s. 149). Çünkü yazma becerisi “dil becerisi dışında metin türleri ve tümceler arasında bütünlük oluşturan zaman açısından bir sıralama, neden-sonuç, süreç gibi mantıksal bilgiye dayanan ilişkilerin yanı sıra akıl yürütme, anlamsal bağların canlandırılması, analiz, sentez, planlama gibi kontrol merkezi bellek olan bir dizi zihinsel strateji içerir.” (Yalçın, 1997, s. 381).

Bu öğrenme sürecinde öğrenciler, kendilerini psikolojik olarak iyi hissedemedikleri zaman öğrenme esnasında bir zorluk çekebilir. Krashen’den aktaran Tayşi (2018), “Duygusal Filtre Hipotezi” ne göre ikinci dil ediniminde üç temel faktörün oldukça etkili olduğunu belirtmiştir. Bunlar: 1. Motivasyon, 2. Öz güven, 3. Kaygı’dır. Bu hipotezden yola çıkarak yabancı dil öğrenen öğrenciler; motive edilmeli, kendilerine öz güven duymaları sağlanmalı ve kaygı düzeyleri en aza indirilmelidir. Yabancı dili öğretenler de bu üç

noktaya hassasiyet gösterdikleri takdirde öğrencilerin dil öğrenmeleri daha olumlu bir şekilde devam edecektir.

Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak tanımlanmaktadır. Kaygının, kişilik, durum ve olay kaynaklı olmak üzere üç farklı çeşidi bulunmaktadır. Bazı bireylerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde karşılaşılan tepki olarak tanımlanmaktadır. Son olarak, olay kaynaklı kaygı ise, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Ellis, 1994). Fakat yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır (Horwitz vd. 1986).

Yalnız araştırmacılar eğitimde kaygı konusunu ele alırken kaygının olumlu yönlerinden de bahsetmektedir. Bunun en tatmin edici örneklerinden biri: “Ne kaygısız insansın” ifadesinin günlük hayatta hiç kaygı duymayan insanlara şaşkınlık beslenerek söylenmesidir. Hatta bu durumu destekler mahiyette “*Duvarı nem, insanı gam götürür.*” şeklinde bir de atasözü vardır. Eğer kaygı, bireyi veya öğrenciyi daha başarılı olmaya sevk ediyor ise bu durum kolaylaştırıcı kaygıya girmektedir. Bu da kişiye sosyal hayatta olumlu dönütler vermektedir.

Bu araştırmada, zorlu bir süreç olan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde yazma becerisiyle birlikte oluşturdıkları kaygı olgusu çeşitli değişkenler açısından incelenecektir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Literatüre bakıldığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel gelişimi Kaşgarlı Mahmut’un 11. yüzyılda kaleme aldığı Dîvânu Lugâtî’t-Türk ile başlatılmaktadır. Daha sonra bu eseri değişik eserler (Codeks Comanicus, Hilyetü’l İnsan ve Heybetü’l-Lisan, Kitabü’l-İdrak Li Lisanü’l Etrak, Muhakemetü’l Lügatayn) ve farklı yazarlar takip etmiştir. O zamandan bu zamana Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürekliliğini korumuş olsa da yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konusunda sistematik bir yaklaşım oluşturulamamıştır.

2000 yılında Türkiye'nin Socrates Projesine katılmasının bir sonucu olarak Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi ile dilin hangi kıstaslara göre öğretilmesi gerektiği netlik kazanmıştır. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi; amaç, içerik ve yöntemlerin belirlenmesi için ortak bir temel oluşturarak kursların, öğretim programlarının, yönergelerin, yeterlik belgelerinin saydamlığını artırır ve böylece modern diller alanında uluslararası iş birliğinin geliştirilmesini sağlar (AOÖÇ, 2001). Avrupa ülkeleri ve Türkiye, hedef dil olarak kendi dillerini öğretmek istediklerinde AOÖÇ'ye dayalı olarak bir program gerçekleştirmektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten kurum ve kuruluşlar AOÖÇ'deki ölçütleri göz önünde bulundurarak daha nitelikli bir eğitim vermektedir. Ders kitapları ve yabancı dil öğretmek maksadıyla hazırlanan materyaller; AOÖÇ'de belirlenen kıstaslara göre incelenmektedir. Bu da ortaya konan materyallerin daha nitelikli olmasını sağlamıştır.

Yalnız dünya bir değişim ve dönüşüm içerisinde. Bu değişim toplumların ihtiyaçlarını da direkt olarak etkilemektedir. 21. yüzyılda psikolojik hususlar; insanların hayatını, yaşam kalitesini ciddi anlamda etkileyen çok önemli etkenlerdir. Bu psikolojik etkileşim, yabancı dil öğretimine de sıçramıştır. Bu kaniya yabancı dil öğretiminde yaşanan kaygının diğer kaygı çeşitlerinden çok daha farklı bir kaygı olduğu bilgisinin literatüre kazandırılması ile varılabilir.

Dünyada ve Türkiye'de kaygının yabancı dil öğrenimine etkisi ile ilgili alan yazın taraması yapıldığında dil kaygısı (*language anxiety*) olarak ifade edilen olgu yabancı dil öğretimi araştırmalarında dikkat çekici bir özelliğe sahiptir. Zorbaz (2011), dünyada yazma kaygısıyla ilgili olarak 1970'li yıllardan itibaren çeşitli çalışmalar yapıldığını bu çalışmalar neticesinde birçok kişide yazma kaygısı görüldüğünü ifade etmektedir. Sonuç olarak bu durumun bireylerin yazılı anlatım performansını olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Dünyada kırk yılı aşkın bir süredir yazma kaygısıyla ilgili çalışmalar yapılmış olmasına rağmen Türkiye'de bu konu ile ilgili araştırmalar yeni başlamıştır ve çalışma sayısı oldukça azdır.

Yabancı dil öğretiminde kaygı olgusuyla alakalı bir araştırma yapıldığında küresel ölçekte yaklaşık olarak 22.000 çalışma bulunmaktadır (Aydın ve Zengin, 2008; İşcan, 2016; Şen ve Boylu, 2017; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013). Bu verilere dayalı olarak literatürde Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı konusu ile ilgili çalışmaların az olduğu

belirtilmektedir. Bu çalışma kaygının dil öğrenimine ayrıca yazma becerisine etkisini incelemesi yönünden alana ciddi katkı sağlayacaktır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın birinci temel amacı, ülkemizde öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını Şen ve Boylu (2017), tarafından hazırlanan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde yazma kaygısı ölçeğini kullanarak tespit etmektir. Bu çalışmanın ikinci temel amacı ise yabancı uyruklu öğrencilerin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenlere (*cinsiyet, kur düzeyi, yaş, Türkçe yazı yazma sıklığı, Türkçe kitap okuma alışkanlığı*) göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyerek, öğrencilerin kaygı düzeylerinin hangi değişkenler tarafından ne derece etkilendiğini ortaya koymaktır. Ayrıca her değişken, alt faktörlere göre incelenip (çevre odaklı kaygı ve eylem odaklı kaygı) analiz edilerek kaygı düzeyleri ortaya konulmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- a. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları ne düzeydedir?
- b. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- c. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- ç. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- d. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında kur düzeylerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
- e. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında Türkçe kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.4. Araştırmanın Varsayımları

“Araştırmada, bazı başlangıç noktalarının, ayrıca kanıtlanmasına gerek görülmeden, ‘doğru’ olarak kabul edilmesi gerekebilir. Bu kabule, varsayım (sayıtlı, faraziye) denir. Araştırma sonuçlarının geçerliği bu yargıların doğruluğuna bağlıdır.” (Karasar, 2013, s. 71).

Bu araştırmada öğrencilerin;

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken dört temel beceriden biri olan yazma becerisini edinme sırasında kaygı yaşadıkları,

Bundan hareketle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısının sebeplerini ölçen ölçeği samimi bir şekilde cevapladıkları,

Ölçekte doldurdıkları kişisel bilgilerin doğru olduğu,

Soruları yanıtlarken dış değişkenlerden etkilenmedikleri,

Türkçe yazma becerisine yönelik ölçek sonuçlarının onların gerçek durumlarını yansıtmakta olduğu varsayılmıştır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışmada toplanan veriler;

Avrupa Ortak Çerçeve Metninde belirlenen B1 ve B2 kuruyla,

Temel dil becerilerinden yazma becerisiyle,

Gaziantep ve Aydın Üniversitesinde bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen TÖMER öğrencileriyle,

Öğrencilerde yaşanan yazma kaygısıyla,

Öğrencilerden doldurmalarını istediğimiz kişisel bilgi formu ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygısının kaynakları ölçeğinin kullanımı ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

“Dil: İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban.” (TDK, 2019).

“Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü, büyümlü bir düzendir; düşünme ve düşünöleni aktarma dizgesidir.” (Aksan, 2006, s. 13).

“Kaygı: Güncel Türkçe Sözlökte; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” olarak geçmektedir.” (TDK, 2019). Spielberger (1983) kaygıyı, “gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşönceler ve fizyolojik değışiklikleri içeren duygusal tepkiler.” olarak açıklamaktadır (s. 4).

Hedef Dil: Dil öğretiminde bu tanım ana dil öğrenimi dışında öğrenilen yabancı dil anlamında kullanılmıştır (AOÖÇ, 2001).

Dil Becerileri: Dil öğrenimindeki dinleme, okuma, yazma ve konuşmaya ayrılan bölömlerdir. (AOÖÇ, 2001).

“Yabancı dil: Bir bölge veya ölkede okul ve devlet daireleri gibi resmi kurumlarda iletişim aracı olarak kullanılmayan ve insanların ana dili olarak kullanmadığı dildir.” (Richards ve Schmidt, 2002, s. 206).

Yazma Kaygısı: “Yazmamaya karşı geliştirilen bir tutumdur.” Özbay ve Zorbaz (2011, s. 34).



BÖLÜM II

2. İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin önemi ve zorluğu ayrıca kaygının bu beceriye etkileri yadsınamayacak kadar çoktur. Kimi bu kaygı unsurunu değişkenlere göre incelemek üzere ölçek geliştirmiş, kimi geliştirilen ölçeği kullanıp kaygının sebeplerini araştırmıştır. Öncelikle bu araştırmada ölçeklerle alakalı yapılan çalışmalar incelenmiştir. İncelenen ölçeklerden Şen ve Boylu'ya (2017) ait olan ölçek bu araştırmada esas alınmıştır. Alan yazında yapılan ölçek çalışmalarından sonra yurt içinde yapılan yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı ve dört temel beceri ile ilgili araştırmalar sunulmuştur.

İlk olarak ölçek ile ilgili alan yazında bulunan araştırmalar verilecektir. Literatür taraması neticesinde yabancılara Türkçe öğretiminde dört tane ölçek çalışmasına rastlanmıştır. Bu ölçek çalışmaları kronolojik sıraya göre şu şekildedir:

Özbay ve Zorbaz (2011); öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmek amacıyla Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan “*Yazma Kaygısı Ölçeği*” ve toplam 26 maddeden oluşan bu ölçeği Türkçeye uyarlamış, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Özbay ve Zorbaz'ın yaptığı araştırmanın çalışma grubunu, “üç ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 450 öğrenci oluşturmuştur. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler ve faktör analizi kullanılmıştır” (s. 33). Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılarak farklı düzeylerdeki öğrencilerin yazma kaygıları belirlenip bu kaygının öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde ne kadar etkili olduğu hakkında bir sonuca varılmıştır.

Aytan ve Tunçel'in (2015) ortak hazırladığı ölçeğin adı *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesidir*. Bu ölçeğin hazırlanış amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmektir. Öncelikle bu amaca uygun alan taraması yapılmış ve 5 farklı uzman görüşü alınarak Süleyman Demirel ve Uluslararası Antalya Üniversitelerindeki katılımcılara açık uçlu olarak sorulan sorularla bir havuz oluşturulmuştur. Toplam 36 maddeden oluşan bir havuz söz konusudur. Daha sonra yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki toplam 422 katılımcıya ön uygulama yapılmıştır. “Bu uygulamaların sonucunda yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğini oluşturan 36 maddeden 1 maddenin çıkarılmasına karar verilmiş ve 35 maddelik 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” (s. 50). “Sonuç olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler için hazırlanan yazma kaygısı ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Ölçeğin bütün maddelerinin yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerle yazma kaygısı düşük olan öğrencileri ayırt ettiği belirlenmiştir. Yapılan analizler ve elde edilen bulgulardan yola çıkarak, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir” (s. 59) .

Şen ve Boylu (2017, s. 1122), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik ölçme aracı geliştirmişlerdir. Ölçeğin geliştirilmesi sırasında ilk aşamada alan yazın taraması yapılmış, bu bilgiler ışığında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik madde havuzu oluşturulmuştur. “Ölçek İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen 280 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır”. Sonuç olarak Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için hazırlanan yazma kaygısı ölçeğinin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının kabul edilebilir olduğu görülmüştür. Yapılan analizlere göre *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu söylenebilir.

Tayşı (2018); *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği*'nin geçerlik ve güvenilirliğini belirlemeye yönelik ölçekleme temelli bir araştırma yapmıştır. Çalışma grubu, Dumlupınar ve Gazi Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 ve B2 düzeyinde Türkçe öğrenen 183 öğrenciden oluşmaktadır. Alan yazın taraması ve öğrencilerden alınan nitel veriler doğrultusunda oluşturulan maddeler çalışma grubuna uygulandıktan sonra açımlayıcı faktör analizi yapılmış ve 19 maddelik 3 boyutlu bir ölçek elde edilmiştir. Ölçek, diğer ölçeklerle karşılaştırıldığında iç tutarlılık katsayıları ve varyans yüzdeleri açısından benzerlik göstermekle birlikte faktör adlandırılması özgün bir ölçek olarak değerlendirilebilir. Ölçek, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını tespit etmede, bu kaygıların hangi değişkenlere bağlı olduğunu belirlemede kullanılabilir.

Alan yazın araştırması yapıldığında araştırmacıların bir kısmı kaygı ile ilgili araştırmaları sentezlemiş bir kısmı da dört temel dil becerisine göre kaygı konusunu ele almıştır. Aşağıda ilk önce kaygı konusu ile ilgili araştırmalar daha sonra da kaygının dört temel beceriye etkisi kronolojik olarak verilmektedir. Bu beceriler yazma, dinleme, okuma ve konuşma şeklinde sıralanmış olup kronolojik olarak verilmiştir. Bunlar:

Aydın ve Zengin (2008) yaptıkları çalışmada, “yabancı dil öğreniminde kaygı konusunda yapılmış çalışmaların bir sentezini sunmayı amaçlamaktadırlar. “Bu amaca dayanarak, yapılmış olan çalışmalar; *kaygı türlerinin belirlenmesi, kaygının nedenleri, kaygının yabancı dil öğrenimi üzerindeki etkileri, kaygı ile baş etme yolları ve Türkiye’de yapılan çalışmalar* başlıkları altında gruplandırılarak kronolojik bir sıra ile özetlenmiştir” (s. 80). “Çalışmalar, öncelikle yabancı dil kaygısını oluşturan türlerin tanımlanması üzerine yoğunlaşmıştır. Yabancı dil kaygısının; iletişim korkusu, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusundan oluştuğu belirlenmiştir. İkinci olarak, araştırmaların sonuçları, kaygının nedenleri olarak dil öğrenenlerin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmen davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, dildeki yetenek düzeyi ve kültür olduğunu göstermektedir. Üçüncü olarak, kaygının öğrenme üzerinde zararlı ve faydalı etkiler bıraktığı, ancak üretime yönelik becerilerde kaygının zararlı ya da faydalı etkileri üzerinde bir uzlaşma olmadığı anlaşılmaktadır. Bunun yanı sıra, kaygının başarıyı engelleyen anlamlı bir değişken olduğu ve dil öğrenme süreçleri üzerinde etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Ek olarak, araştırma sonuçları, kaygının, öğrencilerin

hatalarının artmasına neden olan bir faktör olduğunu da göstermektedir. Dördüncü olarak, araştırmalar, kaygıyı önleme ve azaltma yolları üzerinde yoğunlaşmış ve bu amaçla bazı strateji, yöntem ve teknikler üzerinde uzlaşa sağlanmıştır. Son olarak, ülkemizde yapılan çalışmalar, genel dil öğrenme kitlesi içinde sıklıkla ileri düzey öğrencilerinin denek olarak kullanıldığı örneklem gruplarını kapsamıştır. Kaygı ile başarı arasındaki ilişki; kaygı türlerinin belirlenmesi, bu türlerin aralarındaki ilişkiler ve yazma kaygısı üzerinde yoğunlaşmıştır” (s. 89-90).

Zorbaz (2011), *Yazma Kaygısı Ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi* hakkında alan çalışması yapmıştır. “Bu çalışmanın amacı bireylerin yazılı anlatımlarını olumsuz etkileyen bir durum olan yazma kaygısı hakkında bilgi vermektir” (s. 2271). “Bu çalışmanın; yazma kaygısı, yazma kaygısının sebepleri, düşük ve yüksek düzeyde yazma kaygısı olan bireylerin özellikleri ve yazma kaygısının ölçülmesiyle ilgili genel bilgi vermesi yönüyle önemli olduğu söylenebilir (s. 2272)”. “Yapılan araştırmalarda, yüksek düzeydeki yazma kaygısının ilköğretimden üniversiteye kadar bütün eğitim düzeylerindeki bireyleri olumsuz yönde etkilediği belirlenmiştir. Yazının niteliği ve yazma başarısı üzerinde olumsuz etkileri olmasının yanında yazma kaygısı; bireylerin yazmak istememesi, yazmaktan kaçınması ve yazılı anlatımla ilgili derslerden de uzak durmasına sebep olmaktadır. Yazmayı olumsuz yönde etkileyen bu durumun öğretim sürecinde azaltılmaya çalışılması gerekmektedir” (s. 2277).

Hamamcı ve Hamamcı (2015) Yabancı dil öğreniminde kaygı üzerine bir alan yazın tarama çalışması yapmışlardır. Bu çalışmalarında işlenen konular; kaygı, yabancı dil kaygısı ve kaygı türleridir. Toplam sekiz başlıktan oluşmaktadır. Bunlar: Yabancı dil kaygısının sebepleri, yabancı dil kaygısı ve dil öğrenimi arasındaki bağıntı, yabancı dil kaygısının dil öğrenimine etkileri, kaygı ve cinsiyet arasındaki ilişki, kaygı ve yaş arasındaki ilişki, kaygı ve dil öğrenimi tecrübesi arasındaki ilişki, kaygı ve başarı arasındaki ilişki, yabancı dil kaygısını giderme yolları başlıklarıdır. Ayrıca bunlarla alakalı detaylı bilgiler verilmiştir. Bu araştırmada, ikinci ya da yabancı bir dili öğrenirken ortaya çıkan endişe ya da olumsuz duygusal tepki olarak tanımlanan “yabancı dil kaygısının bildirilişim kaygısı, sınav kaygısı ve olumsuz değerlendirilme korkusu olarak üç gruba ayrılabilceği vurgulanmıştır. Bireysel farklılıklardan biri olarak düşünülebilecek olan kaygının, öğrenme üzerindeki etkisinin göz ardı edilemeyeceği belirtilmiştir. Yerkes-

Dodson ilkesi olarak da bilinen olumlu etkilerine rağmen yüksek kaygı düzeyinin öğrenme üzerinde olumsuz bir etkisi olduğuna da dikkat çekilmiştir”(s. 378).

Polatcan (2019), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi* isimli çalışma yapmıştır. “Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin kaygı durumlarına ilişkin çalışmalar incelenmiştir. Bu kapsamda 2018 yılına kadar yayımlanan 20 çalışmanın içerik analizleri yapılmıştır. İncelenen çalışmaların birçoğunda nicel ve ilişkisel model kullanılırken ölçme aracı olarak ise Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği” diğerlerine göre daha çok kullanılmıştır. Bu araştırmada içerik analiz türlerinden meta sentez kullanılmıştır. İncelemeler sonucunda kadınların erkeklerden, dil düzeyi yüksek olanların daha düşük olanlardan, daha büyük yaş gruplarının 17 yaş altı gruptan daha fazla kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Çalışmaların çoğunlukla konuşma ve yazma dil becerilerine ilişkin olduğu görülmüştür” (s. 205).

Yoğurtçu ve Yoğurtçu’nun (2013) ortak hazırladığı çalışmada “1995 yılında Kırgızistan ve Türkiye arasında yapılan bir anlaşmayla özel statülü devlet üniversitesi olarak kurulan Kırgızistan Türkiye Manas Üniversitesi Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin dil öğrenme sürecinde karşılaştıkları dil öğrenme kaygıları ve sınav kaygısının (text anxiety) akademik başarılarına etkileri araştırılmaktadır. Araştırmada, hazırlık sınıfı öğrencilerine konuyla ilgili uygulanan bir anketle toplanan veriler, başlangıçta betimleyici istatistikler yardımıyla açıklanmakta, ardından başarı ölçütlerine göre parametrik veriler için yaygın olarak kullanılan tek yönlü varyans (Anova) analizi ve tek örneklem “t” testiyle anlamlı farklılıklar araştırılmaktadır” (s. 1125). “Bu değerlendirmeler çerçevesinde, eğitim-öğretimin başlangıcında yapılan öğrenciyi tanıma yönlü ‘gereksinim çözümlemesi’ çalışmalarını tamamlayan kapsamlı bir ‘sınav kaygısı ile başa çıkma’ programının hazırlanması ve hazırlanan bu program çerçevesinde bireysel terapi veya grupla terapi eğitim seminerlerinin ya da pilot uygulamalarının düzenlenmesi, bu uygulamalarda da verimli ders çalışma ve sınav teknikleri, öğrenme stilleri içeriklerine yer verilmesiyle eğitim-öğretim verimliliğinin istendik yönde arttırılacağı öngörülebilir” (s. 1145).

Maden, Dincel ve Maden (2015) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları* isimli çalışmayı ortak hazırlamışlardır. Eğitim amaçlı Türkiye’ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını tespit etmeyi ve çeşitli değişkenlere göre

değerlendirmeyi amaçlayan bu araştırmada “betimleyici tarama modeli” kullanılmıştır. Araştırma evrenini temsil edecek özellikte örneklem ise tesadüfi örnekleme yöntemi ile tespit edilmiştir. Örneklem, Giresun Üniversitesinin farklı bölümlerinde öğrenim gören 172 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilere Türkçe düzeyleri (Temel, Orta, İleri) sorulmuş ve hepsinin orta seviyede oldukları tespit edilmiştir. Elde edilen verilerin analizinde, yazma kaygısı ortalamalarının çözümlenmesinde aritmetik ortalama, cinsiyet değişkenini test etmek için t testi, diğer değişkenlerin etkisini test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının uyruklarına göre analizi sonucunda; yazılı anlatım sürecinde duydukları kaygı düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir.

İşcan (2016) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancı Dil Kaygısının Türkçe Öğrenenler Üzerindeki Etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği)* adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil kaygılarının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisine bakmıştır. Bu etkiyi Ürdün Üniversitesi ile sınırlayıp incelemiştir. “Araştırmanın örneklemini, 2013-2014 eğitim-öğretim yılında Ürdün Üniversitesi Türkçe bölümünde okuyan 100 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Horwitz vd. (1986) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Ölçeği (FLCAS) kullanılmıştır. Çalışmadan elde edilen verilere göre, Ürdünlü öğrencilerin yabancı dil kaygı düzeylerinin yüksek olduğu, bunun da öğrencilerdeki öz güven ya da motivasyon eksikliği, fiziksel kaygı düzeylerinin yüksek olması, derste başarısız olma korkusu, dikkat eksikliği, hata yapma korkusu, öğretmenden kaynaklanan nedenler (öğretmenin ne söylediğinin anlaşılamaması, ders konularını özümsetmeden hızlı bir şekilde işlemesi) gibi nedenlerden kaynaklandığını söylemek mümkündür” (s. 106).

Bayat (2018) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi* adlı çalışmada akran değerlendirmesinin yazma kaygısına etkileri araştırılmıştır. Ayrıca hedef dili öğrenen öğrencilerin akran değerlendirmesine yönelik görüşleri belirlenmiştir. “Karma yöntemin kullanıldığı çalışmada, nicel verilerin elde edilmesi amacıyla *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği*, nitel verilerin toplanmasında ise görüşme sorularından yararlanılmıştır. Tek denekli desenin kullanıldığı araştırmanın örneklemini Ankara’da Türkiye Diyanet Vakfına bağlı Sosyal Destek ve Eğitim Merkezinde yabancı dil

olarak Türkçe öğrenen C1 kurundaki 24 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin verilerin toplanmasında ise ifade edilen öğrencilerden 10'u ile görüşme gerçekleştirilmiştir. Elde edilen nitel veriler, iki kodlayıcı tarafından incelenmiş ve yanıtlar içerik analizi yöntemiyle analiz edilerek çalışmaya eklenmiştir. Elde edilen nicel veriler ise yüzde frekans ve bağımlı örnekleme t- testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerisine ilişkin kaygı düzeylerinin son testte azaldığı belirlenmiştir. Nicel verilerle elde edilen sonuçlara bakıldığında akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına yönelik anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu ve yazma dersinde gerçekleştirilen akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin yazma kaygısını azalttığı saptanmıştır. Ayrıca yapılan görüşmelerde de akran değerlendirme uygulamasının yazma kaygısını azalttığı ve yazılı anlatım sürecini genel olarak olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır” (s. V).

Taşdemir ve İşeri (2018), Yabancılar Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi üzerine ortak çalışma yapmışlardır. Çalışmanın amacı: “Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın modeli, yarı deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu modeldir. Araştırmaya C1 düzeyinde 68 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Deney ve kontrol grubu yansız atama yoluyla seçilmiş, 36 öğrenci kontrol grubunu, 32 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Dersleri aynı okutman tarafından yürütülen iki sınıftaki öğrencilere “Yazma Eğilimi Ölçeği” ve “Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde özel yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır”.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ve kaygı konusunu ele alan araştırmalar aşağıda kronolojik olarak verilmektedir.

Yaman ve Can (2015), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği Geliştirme: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması” adlı çalışma gerçekleştirmişlerdir. Bu araştırmanın amacı, “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik dinleme kaygılarını belirlemek amacıyla Dinleme Kaygısı Ölçeği geliştirmek ve bu ölçeğin geçerlik ve güvenilirlik analizlerini yapmaktır. Araştırmanın evrenini 7 TÖMER, 1 YATÖP olmak üzere 8 farklı dil merkezi, örneklemini ise bu merkezlerde öğrenim gören 4 kıta, 72 ülkeden gelen B2 ve C1 düzeyindeki 302 öğrenci oluşturmaktadır. Temel

Bileşenler Analizi sonuçlarına göre Dinleme Kaygısı Ölçeği iki alt faktörden oluşmaktadır. Ölçeğin “güven eksikliği ” faktörü ile ilgili yedi madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .505 ile .761 arasında değişmekte ayrıca toplam varyansın % 30.19’ unu açıklamaktadır. İkinci faktör ise “metni anlama ve çözümleme” olup bu faktörle ilgili yedi madde yer almakta ve maddelerin faktör yük değerleri .461 ile .680 arasında değişmekte ayrıca toplam varyansın % 10.97’ sini açıklamaktadır. Buna göre, altı faktör açıkladıkları varyans miktarı % 41.16’dır. Ölçeğin güvenirliğinin belirlenmesi için Cronbach’s α güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır. 302 öğrenciye uygulanan ölçeğin, Cronbach’s α güvenirlik katsayısı .90 bulunmuştur. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir. Geliştirilen geçerli ve güvenilir ölçek alanyazında, Yabancı öğrencilerin Türkçe dersine yönelik dinleme kaygılarının belirlenmesinde kullanılabilecek niteliktedir” (s. 223).

Altunkaya (2017), Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları adlı çalışmayı yapmıştır. Çalışmanın amacı, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygı düzeylerini tespit ederek ikisi arasındaki ilişkiyi ve öğrencilerin okuma ve dinleme kaygılarını cinsiyet, yaş, ne kadar süredir Türkçe öğrendikleri ve Türkçe öğrenme amaçları değişkenlerine göre incelemektir. Tarama modelinde gerçekleştirilen araştırmada, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 80 öğrenciye Altunkaya ve Erdem (2016) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği” ve Yaman ve Can (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Dinleme Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde öğrencilerin dinleme ve okuma kaygısı genel düzeylerinin orta seviyede olduğu, cinsiyet, yaş ve öğrencilerin Türkçe öğrenim süreleri değişkeni açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir farklılık bulunmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin dinleme kaygısı Güven Eksikliği boyutunda Türkçe öğrenme amacı yurt dışında öğrenim görme olanlardan, amaçları diğer olarak ifade edenlerin kaygısının yüksek olduğu tespit edilmiştir.” (s. 107).

Kılınç (2018), “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinleme kaygılarının incelenmesi” adlı çalışmayı yapmıştır. Bu araştırmanın amacı, “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme kaygılarının ne düzeyde olduğunu belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın evrenini, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki

üniversitelerde Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örneklemesi tercih edilmiştir. Araştırmada Yaman ve Can (2015) tarafından geliştirilen Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek güven eksikliği ve metni anlama ve çözümleme olmak üzere 2 faktör ve 14 maddeden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde, yüzde ve frekans hesaplamaları, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma amacı ve Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda normallik testi ve varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olduğu görülerek bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Günlük dinleme etkinliklerine ayrılan zaman değişkenine ilişkin karşılaştırmalarda da öncelikle normallik testi yapılmış, dağılımın normal olduğu görülerek tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte güven eksikliği ile metni anlama ve çözümleme alt boyutlarında dinleme kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir”. (s. VI).

Dil öğrenme becerilerinden bir diğeri de okumadır. Şimdi okuma becerisi ve kaygı ile ilgili yapılan araştırmaların alan yazın bilgisi kronolojik olarak verilecektir.

Altunkaya ve Erdem (2017), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri* hakkında çalışma hazırlamışlardır. “Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktır. Bu amaç doğrultusunda 510 yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyinde öğrenci örneklem olarak alınmıştır. Çalışmada veri toplamak amacıyla yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B düzeyindeki öğrencilere yönelik “*Okuma Kaygısı Ölçeği*” ve “*Okuduğunu Anlama Başarı Testi*” geliştirilmiştir. Sonuçlar ışığında okuduğunu anlama başarı testinden elde edilen puanlarla okuma kaygısı ölçeğinden elde edilen puanlar arasında ters yönlü bir ilişki olduğu, okuma kaygısı arttıkça okuduğunu anlama testinden elde edilen başarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır” (s. 59).

Atagül ve Cevher (2018), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Kaygısı Bir Engel mi?* isimli çalışmayı yapmıştır. “Araştırmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenmekte olan yabancı uyruklu öğrencilerin okuma kaygısının başarıya etkisinin belirlenmeye çalışılmasıdır. Bu araştırmada, ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Sakarya Üniversitesi TÖMER bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe

öğrenen B düzeyindeki 87 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, Altunkaya (2015) tarafından geliştirilen “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği*” ve alan uzmanları tarafından hazırlanan “*Kişisel Bilgi Formu*” ile toplanmıştır. Bu araştırmanın sonucunda öğrencilerin başarı testlerinden elde edilen puanları ile okuma kaygıları arasındaki ilişki çözümlenmiştir (s. 229)”.

Dil öğrenme becerilerinden bir diğeri olan konuşma becerisi ve kaygıyla ilgili yapılan alan yazın araştırması kronolojik olarak verilecektir.

Sallabaş (2012), *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi* çalışmasını hazırlamıştır. “Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe konuşmaya yönelik kaygıları belirlenmeye ve çeşitli değişkenler bakımından değerlendirilmeye çalışılmıştır. Çalışma, tarama modeliyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi Taksim Şubesinde öğrenim gören C (yüksek) seviyede bulunan 68 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya temel teşkil eden veriler, Özdemir tarafından geliştirilen “*Konuşma Kaygısı Ölçeği*” ve “*Kişisel Bilgi Formu*” aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen verilerin iki değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için verilere t testi uygulanmıştır. Elde edilen değerlerin ikiden fazla değişken arasındaki anlamlılığını test etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Çalışmada, Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünenlerin zor olduğunu düşünenlere göre anlamlı düzeyde kaygı düzeylerinin düşük olduğu, diğer değişkenlerin anlamlı farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir” (s. 2199).

Melanlıoğlu ve Demir (2013), *Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Konuşma Kaygısı Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmasını* yapmışlardır. Bununla birlikte “Türkçeyi öğrenen yabancı öğrencilerinin konuşma kaygılarını ölçmek amacıyla Woodrow (2006) tarafından geliştirilen “*İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği*”nin Türkçe uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışmasını yapmışlardır. Araştırmanın çalışma grubu, Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 75 öğrenciden oluşmaktadır. Elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanılmıştır” (s. 390). Türkçe öğrenen yabancıların konuşma kaygıları cinsiyete, ülke ve yaş değişkenlerine göre istatistikî olarak anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. “Bu çalışmadan elde edilen bulgular bir bütün olarak değerlendirildiğinde uyarlama çalışması yapılan “*İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği*”nin geçerliğine ve

güvenirliğine ilişkin kanıtların oldukça yeterli olduğu, orijinal formuyla benzer sonuçlar ürettiği söylenebilir. Ancak teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler sonucunda oluşabilecek değişimler göz önüne alınarak ölçeğin her kullanımında temel geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının tekrarlanması, toplanan bilgilerin bilimselliği açısından gerekli olacağı düşünülmektedir” (s. 402).

Özdemir (2013), *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları* hakkında çalışma yapmıştır. Bu çalışma ile yabancı dil öğrenenlerde mevcut olduğu gözlemlenen konuşma kaygısının nedenlerini Türkçe öğrenenler açısından araştırmak amaçlanmıştır. “Türkçenin, dünyada yaygın bir iletişim dili haline gelebilmesi için öğretimi sırasında oluşabilecek sorunların önceden tespit edilip çözüm yollarının hazırlanmasının önemli olduğu düşünülmektedir” (s. 8) Bu araştırmanın önemini oluşturan diğer bir nokta da bu çalışmanın, bu alanda yapılacak çeşitli çalışmalar için araştırmacıların dikkatini çekmesi ve onlara fikir vermesidir. “Bu zamana kadar, yabancı dil kaygısının nedenlerine yönelik yapılan çalışmalarda bulunmayan öğrencilerin peşin hükümleri, bakış açısı ve çaresizlik inancı boyutları, bu çalışma ile tespit edilmiştir. Özellikle bu ölçeğin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler üzerinde yapılmış olmasının, çözüm yollarına zemin oluşturması bakımından önemli olduğu söylenebilir.” (s. 108).

Sevim (2014), *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Konuşma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* isimli çalışmayı hazırlamıştır. “Bu araştırmanın amacı yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarını bazı değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören 74 yabancı uyruklu yüksek lisans ve doktora öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri Doğan (1988) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Kaygı Ölçeği” ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Çalışmanın sonucunda yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe konuşma kaygılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca öğrencilerin kaygı düzeylerinin cinsiyet, öğrenim görülen alan, öğrenim durumu, Türkçeden başka bir dil bilip bilmeme ve mezun olunan okul türü bakımından anlamlı bir farklılık göstermediği de anlaşılmıştır” (s. 389).

Şen ve Boylu (2015), *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi* çalışmasını hazırlamışlardır. “Çalışmanın amacı Türkçeyi

yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerini belirlemek ve kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Çalışmada Woodrow (2006) tarafından geliştirilen 12 maddelik “İkinci Dil Konuşma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen B (orta) seviye ve C (yüksek) seviyedeki 107 öğrenci oluşturmaktadır. Verilerin değerlendirilmesinden sonra Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeyleri yaş, cinsiyet, eğitim durumu, kur düzeyi, Türkçe yayın yapan televizyon kanallarını günlük izleme sıklığı ve günlük Türkçe müzik dinleme sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde bir farklılık ortaya çıkarmamıştır. Buna karşılık Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşma kaygı düzeylerinin ana dili Türkçe olan biriyle günlük konuşma sıklığı değişkenine göre istatistikî olarak anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmüştür” (s. 13).

Boylu ve Çangal (2015), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Bosna-Hersekli Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* hakkında çalışma yapmıştır. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygıları belirlenmeye ve çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeye çalışılmıştır. Araştırmaya 63 öğrenci katılmıştır. “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelendiği bu araştırmada, öğrencilerin Türkçe konuşurken belli bir oranda kaygı duydukları; fakat bu kaygının yüksek olmadığı söylenilebilir. Araştırma sonuçlarına göre, erkek öğrencilerin konuşma kaygısı puan ortalaması bayan öğrencilere göre bir miktar daha fazladır; ancak öğrencilerin cinsiyetleri, yaşları, meslekleri, devam ettikleri kurları, Türkiye’de bulunma ve Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumları ile Türkçe konuşma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır” (s. 349).

Karçiç ve Çetin (2015), *Yabancı Dil Türkçe Öğreniminde Konuşma Becerisinin Gelişimini Engellenen Kaygılar Üzerine (Bosna Hersek Örneğinde)* çalışma yapmışlardır. Çalışmada konuşma becerisinin gelişimini engelleyen kaygılar, Saraybosna’da çok dilli eğitim veren özel okulların lise birde (hazırlık) okuyan öğrencilerine uygulanan anket çalışmasıyla ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Yabancı dil öğrenimine yönelik kaygılar araştırma inceleme ve anket (tarama) yöntemleriyle tespit edilmiştir. Genel olarak Bosna Hersekli

öğrencilerin engelleyici bir kaygıdan ziyade motive edici düzeyde bir kaygı taşıdıkları sonucuna varılmıştır.

Literatür taraması incelendiğinde yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı konusu ve kaygı konusunun dört temel beceriyle ele alınışı oldukça azdır. Araştırmalar neticesinde ilk çalışmanın 2012 yılında Sallabaş tarafından konuşma kaygısı alanında yapıldığı görülmektedir. Yazma kaygısı alanında toplam dört tane ölçek çalışması yapılmıştır. Bunun haricinde dört temel beceri ve sentez çalışmaları ise toplamda 21 adettir.

Yabancı dil öğretiminde dört temel beceri de bir zincirin halkaları misali birbirini tamamlamaktadır. Önem noktasında da hiçbirini bir diğerinden daha fazla önemli değildir. Bütüncül olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilere eğitimciler dört temel becerilerini geliştirecek şekilde dili öğretmelidir. Bu dört temel beceri hedef dili öğrenen öğrencinin kabiliyetine göre değişebilmektedir. Bu nedenle her öğrenci farklı bir beceride daha fazla kaygı yaşayabilir. Bundan dolayı da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı konusu yapılan çalışmalara bakıldığında eksik kalmış bir alan olup yapılacak çalışmaların bu alana ciddi katkı sağlayacağı düşünülmektedir.



BÖLÜM III

3. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yirmi birinci yüzyılda dil öğrenimi bir gereksinim hâline gelmiştir. Türkiye gerek jeopolitik konumu gerek potansiyel ekonomik gücü sayesinde her geçen gün dünyada daha önemli bir seviyeye gelmektedir. Bu da Türkçeye duyulan ihtiyacı eskiye oranla günümüzde ciddi oranda arttırmaktadır. Ankara Üniversitesi eski TÖMER müdürü Uzun (2013), yaptığı söyleşisinde Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların sayısında muazzam bir artış olduğunu dile getiriyor. Yelpazenin çok geniş olduğunu ve bu yelpazede; “çeşitli burslarla gelen öğrenciler, araştırmacılar, Türkiye’de faaliyet gösteren yabancı şirketlerde çalışanlar, ülkeye yerleşenler, Türk vatandaşı olmak isteyenler, göçmenler...” (s. 7) ve daha birçoklarının bulunduğunu ve bu taleplerin bir sonucu olarak Türkçe öğretenlerin ve Türkçe öğretim materyallerinin sayısında da olumlu bir artış olduğunu belirtmiştir.

Bianet Bağımsız İletişim Ağı (t.y.) verilerine göre son zamanlarda yaşanan siyasi olaylarla birlikte ülkemize gelen özellikle binlerce Suriyeli bulunmaktadır. İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü, 21 Mart 2019 tarihi itibarıyla Türkiye’deki biyometrik verileriyle kayıt altına alınan geçici koruma altındaki Suriyeli sayısının toplam 3 milyon 651 bin 635 kişi olduğunu açıkladı. Bu verinin 1 milyon 980 bin 963’ü erkeklerden, 1 milyon 670 bin 672’si ise kadınlardan oluşmaktadır.

Günlük Siyasi ve Ticari Gazete (t.y.) verilerine göre, 2018 Temmuz ayı itibarıyla Türkiye’de ikamet izni bulunan yabancılar, 713 bin 675 olarak belirlenmiştir. Ajans Press ise İçişleri Bakanlığı Göç İdaresi Genel Müdürlüğü’nün verileri ve medyaya yansıyan bilgileri derlemiş ve şöyle bir açıklama yapmıştır:

“2018 Temmuz itibarıyla Türkiye’de ikamet izni bulunan yabancı sayısı 713 bin 675 olarak belirlendi. İkamet izni ile ülkemizde bulunan yabancıların illere göre dağılımı incelendiğinde ise; en çok yabancıların 345 bin 532 kişiyle İstanbul’da olduğu saptandı. İstanbul’u 71 bin 312 kişiyle Antalya, 62 bin 132 kişiyle de Ankara takip etti”.

Turizm Gazetesi (t.y.) verilerine göre Türkiye İstatistik Kurumu, Türkiye’de yerleşik yabancı ülkelerin ilk 10 sırasına bakıldığında Irak uyruklu vatandaşların ilk sırada bulunduğunu açıklamıştır. “Türkiye’de 93 bin 697 Irak, 69 bin 873 Alman, 56 bin 647 Suriye, 38 bin 483 Afgan, 36 bin 543 Azerbaycan, 27 bin 799 İran, 25 bin 343 Rus, 23 bin 388 Türkmenistan ve 19 bin 784 Gürcistan vatandaşı” yaşamaktadır.

Bu kadar fazla yabancı uyruklu vatandaşın ülkemizde olması, iletişimin en temel gereksinimi olan ve o ülkede konuşulan dili öğrenmelerini zorunlu kılmaktadır. Uzun (2013), bu durum için; Türkçe öğretimine, eğitim alanında artık ciddi bir pazar olarak bakılabileceğini söylemiştir. Yabancı uyruklu vatandaşların Türkiye’yi tercih etmeleri, alandaki hareketliliği olumlu anlamda arttıracak ve bu alan için hazırlanan materyallerin daha iyisi ortaya konulacaktır.

3.1.1. Ana Dili-İkinci Dil-Yabancı Dil

Güncel Türkçe Sözlük’te (GTS) ana dili kavramı, “çocuğun ailesinden ve içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”, Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğünde ise, “bir kimsenin ocağında konuşulan ve kendisinin ilk öğrendiği dil.” şeklinde verilmektedir (TDK, 2019). Yağmur (2013, s.182), “geleneksel olarak çocukların annelerinden ve çevrelerinden edindikleri ilk dile ana dil” adı verildiğini belirtmiştir. Ayrıca edinimin doğal ortamlarda deneyimlerle öğrenilen bir beceri olduğunu bu sebeple kişilerin ana dilini öğrenmekten ziyade edindiğini belirtmiştir.

Yağmur (2013), “Okula başlayan çocuğun, evde edindiği ilk dilin okulda kullanılandan farklı olması durumunda ikinci dil” (s. 182) öğretiminden bahsetmenin mümkün olduğunu

söylemektedir. Bunun yaygın olduğu ülkeler ise; Hindistan, Güney Afrika, Surinam gibi ülkelerdir. Çocukların evde öğrendikleri ana dilin dışında sokakta arkadaşları ile etkileşime geçmesi sonucu başka dil veya dilleri ediniyorlarsa buna çok dillilik denildiğini vurguluyor. Yağmur (2013), bu duruma; Batı Avrupa’da yaşayan göçmen Türk çocuklarını örnek vermektedir. Evlerinde Türkçe öğrenen bu çocuklar okullarında ise ülkenin resmi dilini öğrenmektedir.

Son olarak ele alacağımız kavram, “yabancı dil” kavramıdır. Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü; yabancı dil kavramını “öğrencilere; akademik, toplumsal ve meslekle ilgili gelişmelerine katkıda bulunmak amacıyla ana dili dışında öğretilen dil” şeklinde açıklamaktadır. GTS’de ise, Ana dilin dışında olan dillerden her biri ifadesi yer almaktadır. Yağmur (2013), bir ülkede yaşayan halk tarafından konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil dendiğini vurgulamaktadır. Yabancı dil eğitimi genellikle okullarda ve özel kurslarda yapılmaktadır.

Teknolojinin gelişmesiyle yakınlaşan uzaklıklar iletişimsel anlamda dil öğrenmeyi zorunlu kılmaktadır. Bundan hareketle insanlar birden fazla yabancı dil öğrenip merak ettikleri kültürlerle yakınlaşmaktadır. “Yabancı dil öğrenimine olan ihtiyaç, toplumlar arası ilişkilerin yoğunlaşmasıyla ve kitle iletişim araçlarının gelişmesine paralel olarak artmaktadır. Aynı zamanda günümüzde çağdaşlığın ölçütlerinden biri de yabancı dil bilme olarak kabul edilmektedir” (Doğan, 2008: 49).

3.1.2. Yabancı Dil Öğretiminin Önemi ve Nedenleri

İnce (2013), dillerin doğuşu ile ilgili çok değişik varsayımlar mevcut olduğunu söyler. Bunu da şu örneklerle destekler:

“İlginçtir dillerin kaynağı ile ilgili ilk bilgiler, kutsal kitap Tevrat’a kadar uzanmaktadır. Efsaneye göre bir zamanlar dünyadaki bütün insanlar aynı dili konuşmaktaydılar. Nereye giderlerse gitsinler birbirlerini anlayabilmekteydiler. Doğuya doğru varabildikleri son nokta olan, bugünkü Irak toprakları üzerindeki Babil’e vardıklarında, yaratıcıya ulaşmak için bir kule inşa etmeye başladılar. Ancak Tanrı, onların bu davranışını, kendi kutsal alanına karışma olarak gördüğü için insanları cezalandırmaya karar verir ve hepsini farklı farklı dilleri konuşur hale getirir. O günden sonra da dünyanın her tarafında farklı diller konuşulur.” (s. 143-144).

Yabancı dillerin oluşmasıyla ilgili hakikat ne olursa olsun bugün binlerce farklı dilin varlığından söz edebiliyor olmamızdır. Hatta bir ülke kapsamında bile olmayan kabilelerce

konusulan diller dahi mevcuttur. Önemli olan dillerin çok olması ve dilin en etkili iletişim aracı olmasıdır.

21. yüzyılın bilgi çağı olarak anılması, teknolojik gelişmelerin hat safhada olması, bu gelişmelerle birlikte toplumların birbirine yakınlaşması iletişimi zorunlu kılmaktadır. Gömleksiz ve Elaldı (2011), konu ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade eder: “Globalleşmenin kaçınılmaz bir sonucu olarak günümüz dünyasında zorunluluk olarak başka dilleri öğrenme gerekliliği de karşımıza çıkmaktadır. En az bir yabancı dil bilmenin önemi tartışılmayacak kadar belirgindir.” (s. 444).

İnsanlar sosyal hayatta daha aktif olmak, iş imkânları konusunda daha avantajlı olmak, farklı kültürlerin zenginliğiyle tanışmak için veya daha iyi bir eğitime sahip olmak için farklı diller öğrenmektedir. Bu sebepleri arttırmak mümkündür. Bu ihtiyaçlar zamanla dil öğretimini de önemli bir sektör haline getirmiştir. Bu sektör, zamanla yabancı dil olarak Türkçe öğretimini de olumlu anlamda etkilemiştir. Birçok kurum ve kuruluş yabancılara Türkçe eğitimi için materyal hazırlamıştır. Hazırlanan materyaller bu alanda çeşitliliğe ve ayrı bir zenginliğe katkı sağlamaktadır. Yalnız yabancılara Türkçe öğretimi yeni bir alan olması sebebiyle yapılacak her çalışma çok ciddi katkı sağlayacaktır.

3.1.3.Tarihte Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

Tarihî, dinî, ekonomik, siyasi, askeri ve daha pek çok çeşitli sebebe bağlı olarak toplumlar birbirlerine kendi dillerini geçmişten bugüne öğretmek istemişlerdir. Türkçenin yabancılara öğretimi çok eskilere uzanan köklü bir konudur. Zorbaz (2013), yabancılara Türkçe öğretiminin tarihini, Türklerin tarih sahnesine çıkması ile başlatılabileceğini söylemektedir. Buna örnek olarak da “Hunlar zamanında Çinli gelinler, Uygurlar döneminde Moğol devlet adamları Türkçe öğrenme ihtiyacı hissetmiş olabilirler.” (s. 159) demektedir. Fakat bu dönemle alakalı herhangi bir kaynağın olmayışı yabancılara Türkçe öğretimini bu dönem açısından karanlık bırakmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretiminin geçmişi, Kaşgarlı Mahmut’un 11. yüzyılda yazdığı Dîvânu Lügati’t Türk adlı esere dayandırılır. Bu eser, Kaşgarlı Mahmut (Mahmud bin Hüseyin bin Muhammed) tarafından kaleme alınmıştır. Karahanlılar döneminde yazılan bu

eser, Abbasi halifesi Abdullah ibn Muhammed'ül-Muktedi bi-Emrullah'ın oğlu Ebu'l-Kasım Abdullah'a sunulmuştur. Bu eserde 7500 kelimeye yer verilmiştir.

Zorbaz (2013), Kaşgarlı'nın yazdığı Dîvânu Lügati't Türk adlı eser için yazarın Türklerin yaşadığı şehirleri (Türk, Türkmen-Oğuz, Çiğil, Yağma, Kırgız) dolaşp daha sonra Türk lehçelerini mükemmelce öğrendiğini belirtiyor. En son olarak da topladığı malzemeyi bir düzen ve intizam içinde kapsamlı olarak Ebu'l-Kasım Abdullah'a sunmuştur.

Bu eser, Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir sözlüktür. Araştırmacıların bu fikre sahip olmalarının sebebi, o dönemde Arapça sözlüklerde olduğu gibi, Dîvânu Lügati't Türk adlı sözlükte Arapça kelime sınıflandırmalarına göre ayrılmıştır. Türkçe öğrenen bir kişi kullandığı Arapça sözlüklerde kelimeyi nasıl buluyorsa bu sözlüğü de aynı şekilde kullanabilecektir.

Zorbaz (2013)'a göre, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda önem arz eden bir diğer eser ise; Ed-Dürretü'l-Mudiyyefi'l-Lügati't Türkiyye'dir. Türk dilinin parlayan incisi anlamına gelen eser, Memlukler döneminde 13.yüzyılda Araplara Türkçeyi öğretmek maksadıyla yazılmış bir sözlüktür. Bu sözlüğün yazılış amacı Mısır'da Türk Memlük Devletinin (1250-1517) kurulmasıyla birlikte devlet yönetiminin Türk ağırlıklı olması, çarşı pazarda ticaret yapmak için Türkçeye ihtiyaç duyulması olmuştur.

Zorbaz, bir diğer eser olan Codex Cumanicus için şu ifadeleri kullanmıştır:

“13. ya da 14. yüzyılda Altın Ordu Devletine bağlı Kırım yarımadasında ticari faaliyetlerde bulunan Ceneviz ya da Venedikliler tarafından Latin alfabesinin Gotik yazısıyla, muhtemelen Kefe şehrinde kaleme alınmıştır. Farklı bölümlerde Kumanca kelime listelerini, metinleri ve bilmeceleleri içeren çok değerli bir eser ve kaynaktır.” (s. 161).

Codex Cumanicus adlı eser iki bölümden oluşur. Bunlar: İtalyanca Codex (İtalyan Bölümü) ve Almanca Codex (Alman Bölümü)'dir. Bu eserin özelliği, 13.-14.yüzyılın edebi dilini değil konuşma dilini yansıtmasıdır.

Esirü'd-din Ebu Hayyan tarafından 14. yüzyılda yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserin adı; Kitabü'l-İdrak li-Lisani'l-Etrak'tır. Bu eser, Türklerin Dilini Anlama Kitabı olarak dilimize çevrilmiştir. Özyetkin, bu eserin yazılma amacını: Mısır'da bulunan yönetici kesiminin dilini daha iyi anlamak olduğunu söylemiştir (akt. Zorbaz, 2013). Ebu Hayyan da bu fikri destekleyecek ifadelerde bulunmuş ve eserin; Mısır'da yüksek zümrenin, yönetici kesiminin konuştuğu Türkçeyi verme çabasında olduğunu söylemiştir.

Bu hususla yazılan eserde bölgedeki farklılıklar, kimi zaman dil bilgisi ve sözlük kısmında “Kıpçak” ve “Türkmen” kayıtları düşerek okuyucuya verilmiştir.

Aynı yüzyılda yazılan bir diğer eser ise, Kitab-ı Mecmu-i Tercuman-ı Türki ve Acemi ve Muğali'dir. Bu eser Türkçeye; Türkçe, Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmenlerinin Kitabı/Türkçe, Farsça, Moğolca Derleme Sözlük olarak geçmiştir. Eserin, Halil bin Muhammed bin Yusuf el-Konevi adlı biri tarafından 1343 yılında yazıldığı düşünülüyor. Bu eserin de yazılma amacı Araplara Türkçeyi öğretmektir.

14. yüzyılın sonu 15. yüzyılın başında yazılan eser İbn Mühenna Lügati'dir. Bu eser Es-Seyyid Cemaleddin İbni Mühenna tarafından kaleme alınmıştır. Zorbaz (2013), yaptığı araştırmasında bu esere iki farklı isim verildiğinden bahsetmektedir. Bunlardan ilki Caferoğlu'nun isimlendirmesi, Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan (İnsanın Güzel Vasıfları ve Dilin Büyüklüğü)'dır. Bir diğeri ise, Tülücü'nün isimlendirmesidir. O da Hilyetü'l-İnsan ve Hulbeti'l-Lisan (İnsanın Süsü ve Lisanın Rezenesi) şeklinde isimlendirmiştir.

Bir âlim tarafından 15. yüzyılda kaleme alınan eser; Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye'dir. Eser, Türkçeye Yeni ve Arı Türkçenin Sözlüğü/Türk Dilinde Güzel Kokulu Eser olarak çevrilmiştir. Bu eserin yazılma amacı da Araplara Türkçeyi sağlıklı bir şekilde öğretmektir. Al-Turk, Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lugati't-Türkiyye eserini yazan âlimin yazma sebeplerini şöyle ifade etmiştir: Yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla pek çok kitap yazılmıştır. Benim de bu eseri yazmamın sebebi, benden önce bu amaçla eser kaleme alanların izini takip etmektir ve bu konu ile ilgili sorulan sorulara cevap vermektir. Bir âlimin kaleme aldığı bu kıymetli eser; hem sözlük hem de dil bilgisi bölümlerinden oluşmaktadır (akt. Zorbaz, 2013).

Göçer ve Moğul (2011), “Mısır'da yazılan ve yazarı bilinmeyen *El Kavani'l Külliye Li-Zabiti'l Lugati't-Türkiye* (Türk dilinin öğrenilmesi için bütün kurallar) Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır.” Aynı yüzyılda yazılmış diğer bir eser ise; Kitabü Bulgati'l-Müştak fi Lügati't-Türk ve'l-Kıfcak'tır. Bu eserin Türkçe adı, Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Türevlerinin Kitabı'dır. Bu eser 15. yüzyılda Cemalü'd-din Ebi Muhammed Abdullahi't-Türki tarafından yazılmıştır. Bu eser de diğer birçok eser gibi Arapça-Türkçe sözlüktür.

Pietro Ferraguto tarafından 1611 yılında *Gramatica Turchesca* (Türkçe Dil Bilgisi) adlı eser kaleme alınmıştır. Pietro'nun kaleme aldığı eserden bir yıl sonra (1612) yılında Hieronymus Megiser, *İnstutionum Linguae Libri Quatuor* (Dört Bölümde Türk Dilinin Esasları) adlı eseri kaleme almıştır. Dilaçar (1971), *Dört Bölümde Türk Dininin Esasları* adlı eser için Avrupa'da yayımlanan ilk Türkçe dil bilgisi kitabı bilgisini paylaşmıştır (akt. Zorbaz, 2013).

Bayraktar (2002), karşılaştırmalı dil bilim alanının 16. yüzyıldaki örneğini oluşturan eser, *Muhakemetü'l-Lügateyn*'dir. Bu eser, dil bilgisi ve çeviri yöntemi kullanılarak tümevarım yöntemi ile kaleme alınmıştır (akt. Biçer, 2012). Yazar bu eserde; Türkçe'nin yapısal anlamda Farsçadan yapıcı daha zengin olduğunu vermektedir.

William Redhouse tarafından 1846 yılında kaleme alınan eser *Grammaire Raisonnee de la Langue Ottomane* (Osmanlı Dilinin Gerekçeli Dil Bilgisi) eseridir. Aynı yüzyılda kaleme alınan bir diğer eser *A Reading Book of the Turkish with a Grammer and Vocabulary* (Dil Bilgisi ve Sözlüklü Türkçe Okuma Kitabı)'dır. Bu eser William Burckhardt Barker tarafından 1854 yılında kaleme alınmıştır. Bu eserin yazılma amacı İngilizlere Türkçe öğretmektir. Bu eserden hemen bir yıl sonra 1855'te Willim Redhouse, *The Turkish Campaigner's Vade-Mecum of Ottomon Colloquial* adlı eseri kaleme almıştır. Eser Türkçeye "Türk Seferine Gideceklere Osmanlı Türkçesinin Konuşma Dili Cep Kılavuzu" şeklinde çevrilmiştir (Zorbaz 2013).

Görüldüğü üzere hemen hemen her yüzyılda en az bir tane eser kaleme alınmış olup bu eserlerin büyük çoğunluğu Türkçenin Arapçadan üstün olması veya Araplara Türkçenin öğretilmesi üzerinedir. Fakat siyasi ilişkilerin ilerlemesi, Türk topraklarının ve sınırlarının genişlemesi ile yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan eserler farklı ırk ve toplumlar tarafından kaleme alınmıştır. Bu eserleri, 15. yüzyıldan sonra Avrupa ülkeleri de yazmaya başlamıştır.

Bu eserlere 16. yüzyıldan sonra kaleme alınan Fransızca, İtalyanca ve İngilizce eserler örnek verilebilir. Bu eserlerin kimisi sözlük kimisi dil bilgisi kitabı olarak kaleme alınmıştır. Tarihi açıdan 16. yüzyıl ve sonrası Osmanlının doğal sınırlara ulaştığı yönünü batıya çevirdiği bir süreçtir. Bu da aslında bu çalışma ile birlikte bizim üzerinde durmak istediğimiz bir husustur. Çünkü dil, canlı bir varlıktır. Zamanla değişip gelişmekte olan

siyasi ilişkilerle birlikte şekillenen bir yapıdır. Ülkeler arası siyasi, ekonomik, politik ilişkiler o ülkenin dilini öğrenmeyi bir ihtiyaç haline getirmektedir. Bu ihtiyaç o alanda bazı atılımların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Türkçenin tarihi seyir içerisinde yönünü Arapçadan Batı dillerine çevirmesi de bunun en büyük örneğidir.

3.1.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminin Günümüzdeki Durumu

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi hakkında 11. yüzyıl öncesine kadar herhangi bir kaynağa rastlanmadığı için alan yazında yabancılar Türkçenin öğretimi 11.yüzyıla Kaşgarlı Mahmut'un yazdığı Dîvânu Lügati't Türk'e dayanmaktadır. Bu eseri çeşitli eserler takip etmektedir. Fakat bu eserler, maalesef o zamanın şartlarında yeterli sayıda değildir. Türkler, çok geniş coğrafyalara ulaştıkları dönemlerde bile Türkçeyi yabancılar öğretme üzerine sistemli ve disiplinli bir çalışma yürütmemiştir. Bunun birçok sebebi olmakla birlikte en önemli sebeplerinden biri Türklerin bir coğrafyayı hâkimiyeti altına aldığı anda o ülkenin vatandaşına Türkçeyi öğretme zorunluluğu gütmemesidir.

Nitekim teknolojik, siyasi ilişkiler ve devlet politikası, bilimsel anlamda etkileşim, ekonomik ilişkiler ile birlikte Türkçe, Dünya'da en çok tercih edilen dillerden biri olmuştur. Türkiye 1980 yılıyla birlikte dış dünyaya ve dışa dönük bir sanayi anlayışına geçmeyi hedeflemiştir. Bu bağlamda ciddi oranda işçi göçleri başlamıştır. Bu hareketlilik Türkçenin, yurt dışında büyüyen Türk çocuklarına öğretilmesini veya bu hareketlilikten kaynaklı Türkçeyi öğrenmek isteyen yabancı kesimi eğitim anlamında bilgilendirmeyi gerektirmiştir. Yüce (2015), bu sürecin devamında Sovyetler Birliği'nin dağılmasının ve Orta Asya Türk Cumhuriyetleri başta olmak üzere, diğer Akraba Topluluklarıyla kültürel etkileşimin başlatıldığını belirtmektedir.

Sovyetlerin dağılması ve Soğuk Savaşın sona ermesiyle birlikte *Büyük Öğrenci Projesi* kapsamında binlerce öğrenci Milli Eğitim Bakanlığı tarafından Türkiye'ye getirildi. Bu durum yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi alanında zorunlu olarak bazı kurum ve kuruluşların açılması ile neticelenmiştir. Bu kurum ve kuruluşlarla ilgili kısmı Birol ve Özbay (2013), şu şekilde açıklamıştır:

“Türkiye ve yurtdışında birçok ülkede Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için çeşitli merkezler açılmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi işini modern anlamda ilk önemli kurum, Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezidir. Ankara Üniversitesi

TÖMER, 1984 yılında, yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak Türkçe Öğretim Merkezi adıyla kurulmuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER 2002 yılının Ocak ayında ‘HİTİT Yabancılar İçin Türkçe’ adlı dil öğretim setini uygulamaya koymuştur.” (s. 7).

Bayraktar (2011) bu konu ile ilgili ifadesini şu şekilde belirtmiştir: “Birçok farklı yabancı dil öğretim yönteminin bir arada kullanılmasıyla oluşturulan ve TÖMER yöntemi olarak adlandırılan çalışmalarla yabancılara Türkçe öğretimi ilk kez sistemli bir biçimde başlamıştır. Günümüzde TÖMER, yabancı dil öğretiminde birçok yöntemin birleşiminden oluşan seçmeci yöntemi kullanmaktadır.” (s. 3).

Hengirmen, yabancılara Türk dilini öğretmeye başlayan üniversiteleri şu şekilde sıralamıştır: “Boğaziçi, İstanbul, Ortadoğu Teknik, Ankara, Ege Üniversitesi...”dir (akt. Göçer, 2013, s. 173). Günümüzde birçok üniversitenin TÖMER’lerinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi üzerine eğitimler verilmektedir. Bu eğitimi veren üniversitelerden bazıları şunlardır: Atatürk, Anadolu, Bolu Abant İzzet Baysal, Dokuz Eylül, Eskişehir Osmangazi, Gazi, Gaziantep, Fırat, Hacettepe, İnönü, Karadeniz Teknik, Mersin, Süleyman Demirel, Sakarya, Uşak ve Yıldız Teknik Üniversitesidir.

Birçok üniversite yabancılara Türkçe öğretmek maksadıyla TÖMER açmış, bu merkezlerde okutulacak kitap, CD, sözlük ve dil bilgisi kitabı hazırlamıştır.

Türkçe öğretim merkezlerinin hizmet alanlarını Yüce (2005), şu şekilde özetlemektedir: Üniversite okumak amacıyla Türkiye’ye; Orta Asya veya akraba topluluklarından gelen ve standart Türkçeyi öğrenmek isteyenlere öğretmektir. Türkiye’nin sınırları içinde veya dışında Türk dilini öğretip Türk kültürünü tanıtmak amacıyla çeşitli etkinlikler yapmaktır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin yaptığı ikili anlaşmalar doğrultusunda eğitim, öğretim, bilimsel çalışma ve araştırmalar yapmaktır. Türkiye sınırları içerisinde veya dışında yabancılara Türk dilini öğretmek amacıyla görevlendirdiği sorumlu personelin yetiştirme programını yapmak, çeşitli sebeplerle yurt dışında yaşamak zorunda olan Türk çocuklarına kurs gibi faaliyetler düzenlemektir.

Yukarıda sayılan hizmetler dışında yapılan faaliyetler şunlardır: Türkiye sınırları içerisinde birçok üniversitede Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi bilim dalı açılmıştır. Bu bilim dalında pek çok yüksek lisans ve doktora çalışması yapılmaktadır. Bu doğrultuda hizmet veren üniversiteler: Gazi, Hacettepe, Yıldız Teknik, Dokuz Eylül, İstanbul, Başkent ve Sakarya Üniversitesidir.

Yabancılar Türkçe öğretimi elbette ki sadece üniversite bünyesinde yapılmamaktadır. Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı bünyesinde dünyanın birçok yerine Yunus Emre Kültür Merkezleri kurulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü Başkanı Prof. Dr. Şeref Ateş Yunus Emre Enstitüleri ile ilgili bazı bilgileri paylaşmıştır.

Ateş (t.y.), yabancılar Türk dilini öğretmenin köklü bir tarihinin olmadığını Yunus Emre Enstitülerinin gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türk kültürünü, sanatını, musikisini ve Türk dilini tanıtan ve alandaki eksiği ciddi anlamda dolduran bir kurum olacağını ifade etmektedir. Yukarıda sayılan hizmetler, Türkçeyi öğretmek için kurulan bütün kurum ve kuruluşların ortak amacıdır. Bu hizmet neticesinde eksikler giderilecek ve daha nitelikli eserler ve çalışmalar ortaya konacaktır.

Yunus Emre Vakfı; “Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini arttırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla 05.05.2007 tarihli ve 5653 sayılı kanunla kurulmuş bir kamu vakfıdır.” Bu vakfın hizmetleri Türkiye’nin dil, kültür sanat öğelerini Türk sınırlarının ötesine taşıyıp yurt dışında Türkiye ve Türklükle ilgili bilgi almak isteyen kesime hizmet sunmaktır.

Yunus Emre Enstitüsü (t.y.) ise Yunus Emre Vakfına bağlı olarak hareket eden ve Türkiye toprakları dışında kurduğu merkezler aracılığı ile Türk dili ve kültürünün elçiliğini yapmaktadır. Merkezi Ankara’da bulunan Yunus Emre Enstitüsü 2009’dan itibaren farklı kıtalarda 37 ülkede ve 45 tane Türk Kültür Merkezi sayısına ulaşmıştır.

Okumuş, Akbaş ve Yılmaz (2013), Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde Yunus Emre Türkçe Eğitim ve Öğretim Merkezi (YETEM), kurulduğunu belirtmiştir. Bu kurumun amacı, Türkçenin dünya dili olarak yurt dışında öğretilmesi için faaliyet göstermek ve eğitim öğretim sürecinde kullanılacak ders materyallerini hazırlamaktır.

Yapılan çalışmalar incelendiğinde maalesef yabancılar Türk dilini öğretmenin çok köklü bir tarihe dayanmadığı görülmektedir. Gerek Türkiye’de gerek yurt dışında Türkçeyi konuşan insan sayısını arttırmak, Türk kültürünü, sanatını ve musikisini tanıtan bütün kurum ve kuruluşlar bu alandaki eksikliği ciddi anlamda dolduracak ve yeni bir alan olan yabancılar Türkçe öğretim alanını disipline edecektir. Bu kurum ve kuruluşlar yeterli ve gerekli materyallerin oluşturulmasına olanak sağlayacak ve dolayısıyla eksik görülen kısımlarla ilgili akademisyenlerin çalışma yapması daha muhtemel olacaktır.

3.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Akkaya ve Polat (2013), dil, insanlar arasında anlaşmayı, iletişimi sağlayan en önemli araçtır. 21. yüzyılda insanlar ikinci hatta üçüncü dili öğrenmeye gereksinim duymaktadır. Yabancı dil öğretiminde amaç, dili öğrenmek isteyen kitleye hedef dilde dört adet olan temel dil becerilerini öğretmektir. Bu beceriler; dinleme, okuma, konuşma ve yazmadır. Alfabe öğretimi yabancı dil eğitimindeki ilk adımdır. Aynı ya da benzer alfabeye sahip dillerin öğrenilmesi hedef kitle açısından çok fazla sorun oluşturmazken farklı alfabeye sahip öğrencilerin Türkçeyi hedef dil olarak öğrenmesi çok fazla önem taşımaktadır.

Mesela ana dili Rusça olan bir birey yabancı dil olarak Türkçe veya Kiril alfabesi dışında farklı bir alfabeye sahip herhangi bir dili öğrenirken yazma ve okuma becerisinde başlangıçta sorun yaşayacaktır. Bunun sebebi Rusların kullandığı Kiril alfabesinin Latin alfabesinden çok farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bu sebeple Latin alfabesi dışında bir alfabeye sahip olan ve Türkçeyi öğrenmek isteyen kitleye ilk olarak alfabe öğretimi çok iyi yapılmalıdır. Çünkü Kiril alfabesi veya Arap alfabesi ile Latin alfabesi arasında ciddi oranda farklılıklar vardır. Hatta Türk alfabesinde hiç olmayan bazı harfler diğer alfabelerde mevcuttur. Ayrıca Türkçede kullanılan ğ harfinin net olarak bir karşılığının olmaması alfabe öğrenimini/öğretimi çok önemli kılmaktadır.

Alfabe eğitiminden sonra dört temel dil becerileri hedef kitleye öğretilir. Dört temel beceri ise, literatürde anlama ve anlatma becerileri olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okuma ve dinleme becerisi anlamaya yönelik; yazma ve konuşma becerileri de anlatmaya yönelik becerilerdir. Birol ve Özbay (2013), “dil eğitiminin amacının bu becerileri aynı oranda geliştirilmesini sağlamak” olduğunu belirtmişlerdir (s. ön söz). Bundan hareketle dört temel dil becerileri ayrıntılı olarak ele alınacaktır.

3.1.5.1. Dinleme Becerisi

AOÖÇ’de dinleme becerisi diye bir başlık görülmemektedir. Dinleme-anlama ifadesi birlikte kullanılmaktadır. Bu da bize dinlemenin tek başına yeterli olmadığını bu eylem yapılırken aktif bir dinleme gerektiğini göstermektedir. Çünkü insanlar evde, çarşı pazarda,

iş yerinde, sokakta birçok sese maruz kalırlar. Fakat bu sesleri algılamaları ve anlamaları bu beceriyi yerine getirmeleri için en önemli etkidir.

Ana dili eğitiminde de kişiler, dile ilk olarak sözlü iletişim şeklinde maruz kalırlar. Sürekli girdilerin olması en basit kelimelerden karmaşık yapılara kadar yerini çıktılarına bırakır. Aynı durum yabancı dil öğretiminde de söz konusudur. İlk önce bireyler dinleme becerisine maruz kalır. Bu soyut durum sözlü dilin anlaşılması açısından biraz zor olmakla birlikte gerçek şudur ki ne kadar dinlemeye maruz kalırlarsa hedef dili öğrenmeleri o oranda kolaylaşmaktadır. Sürekli duyulan ifadeler, daha çabuk öğrenilmekte ve daha fazla akılda kalmaktadır.

Brown ve Yule, dinlemede iki temel işlev olduğundan bahsetmektedir. Bunlardan birincisi; alıcının bilgiye ilişkin ayrıntıları eksiksiz ve doğru biçimde almasını sağlayan aktarımsal işlev, ikincisi ise toplumsal ilişkileri kurma/koruma amacını taşıyan etkileşimsel işlevdir. Bunun gerçekleşebilmesi için etkili bir dinleme, konuyu anlama ve cevap verme/konuyla ilgili fikir belirtme bir dili bilenden/öğrenmeye çalışandan beklenen en temel davranıştır (akt. Dilidüzgün, 2013).

AOÖÇ'de (2013), işitsel algısal etkinliklerde dinleme etkinliği ile ilgili örnekler verilmiştir. Bunlar: Kamu duyularını, bilgilendirmeleri, uyarıları veya yönergeleri dinleyip anlamaktır. Medya araçları; bunlara radyolar, ses kayıt cihazları, sinema görüntüsü, televizyon örnek olarak verilebilir. Medyadan araçlarından kasıt, bu teknolojik aletlerden çıkan sesleri algılamaktır. Görsel ve işitsel aynı anda anlayabilme medya araçlarında oldukça önemli bir durumdur. Aynı durum toplantı, tiyatro ve eğlence gibi durumlarda da söz konusudur. Son olarak başka bir bireyin konuştuğunu dinleme ve aynı zamanda anlamaktır.

Bu dinleme etkinlikleri genel anlamda anlaşılabilir yani bu etkinliklerin ana fikri çıkarılabilir. Ayrıntılı bir anlama veya belirli bir kesiti anlama söz konusu olabilir veya sonuç çıkarılabilir.

Yabancı dil öğrenenler için dinleme çok önemli bir beceridir. Hatta eğitim ortamlarında öğrencilerin en çok korktuğu etkinliklerden biri olmuştur. Yalnız yabancılara dil öğreten ve onların anlayacağı sadelikte konuşan öğretmenler ve o sadelikte ve seviyede hazırlanmış

materyaller yeterli değildir. Bunlardan dolayı yukarıda belirtilen farklı dinleme alanlarına maruz kalmış öğrenciler, dili öğrenme aşamasında çok daha başarılı olacaktır.

3.1.5.2. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisi, ana dili ve yabancı dil öğretiminde iletişimin en önemli ayağıdır. İletişim kurduğumuz kişiyi en az yanlış anlayacağımız iletişim şeklinin adı konuşmadır. Emiroğlu (2013), Avrupa dil ölçeğinde sıralanan beş becerinin söz konusu olduğunu ifade etmektedir. Bu beş beceriden ikisi konuşma ile ilgilidir. Bunlar; konuşarak karşılıklı iletişime geçme (sözlü anlatım) ve konuşabilme becerisi ve üretimi şeklinde ifade edilmektedir.

Bu iki önemli hususun ilki, karşılıklı iletişime geçme meselesidir ve bu da aslında konuşma becerisinin temelini oluşturur. Çünkü konuşma esnasında bireyler, kendi duygu, düşünce ve hissiyatını karşı tarafa aktarma onlar tarafından anlaşılma ve o insanlar üzerinde fikir bağlamında üstün gelmek için etkileşime geçerler. Bu etkileşim sırasında muhatabın, kendisine verdiği olumlu veya olumsuz dönüt aslında konuşma becerisini karşılıklı kılmaktadır.

İkinci husus ise; konuşabilme becerisi yani üretebilme daha açık bir ifade ile düşünebilme yetisidir. Yabancı dil öğrenme aşamasında ana dilde düşünüp yabancı dile çeviri meselesi çok sık karşılaşılan bir durumdur. Fakat insanlar yabancı dilde konuştukça yabancı dilde etkileşime geçtikçe öğrendikleri o yabancı dilde düşünme gerçekleşir. O sebeple konuşma becerisini hedef dili öğrenmek isteyen kitlenin aktif olarak sürdürmesi gerekmektedir.

Konuşma sadece ağızdan çıkan seslerden ibaret değildir. Konuşma eylemini bütünleyen şeyler vardır. Konuşma becerisini gerçekleştiren kişi, öncelikle iyi bir dinleyici olmalıdır. Ayrıca dinlediklerini anlama potansiyeline sahip olmalıdır ki iletişim karşılıklı olsun. Bunların dışında; beden dili, ton, vurgu, telaffuz, diksiyon vb. etkenler de konuşma becerisi gerçekleştirilirken önemli hususlardandır. “Konuşma öğretimi, öncelikle bir modele ihtiyaç duyar. Bu model, sınıfta öğrencilerine olumlu örnekler sunacak olan öğretmendir. Öğretmen, sınıfta standart Türkçeyi işlek, canlı ve kusursuz biçimde kullanmalıdır.” Emiroğlu (2013 s. 280).

Dil işitsel olduğu için öğreticinin doğru tonlama yapması, vurgu ve telaffuzu karşı tarafa aktarabilmesi oldukça önemlidir. Hatta bazı telaffuzu zor olan kelimeler sınıfta birkaç kere tekrar edilebilir. Seviyesi henüz başlangıç olan gruplarda öğretmen daha yavaş konuşabilir. Ayrıca hangi seviye olursa olsun öğretici kendini konuşmaya kaptırmamalı, interaktif ders işlemeli ve öğrenciyi derse katmalıdır. Aksi takdirde konuşma becerisi, hedef dili öğrenmeye çalışan öğrencilerde olumlu bir şekilde gelişmez.

Ayrıca öğretici, sınıf hâkimiyetine sahip olmalı, Türkçenin güzel bir dil olduğu gerçeğini kendi üslubunun güzelliği ile öğrencilerine vermelidir. Yabancı bir dili öğretmek sadece harflerden örülü sesleri öğretmek değildir. Dil; bir toplumun tarihini, kültürünü, inancını içinde barındıran çok kapsamlı bir sistemdir. Farklı kültürlerle sahip bireylerden oluşan bir kesime yabancı dil olarak Türkçe öğretildiği unutulmamalı ve evrensel değerler gözetilmelidir.

3.1.5.3. Okuma Becerisi

Özbay, okumayı şu şekilde ifade etmiştir: “Göz yoluyla algılanan işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması sürecidir.” (akt. Keskin ve Okur, 2013, s. 293). Kayalan (2000) ise, okumanın tanımını; alıcının materyalden anladığı düşünsel bir etkinlik olarak yapmaktadır. Her iki tanımda da temel bir beceri olan okumanın, iki önemli yönüne dikkat çekilmektedir. Başlangıçta işaret ve sembolleri görmek, daha sonra bu iletinin kodunu çözmek yani kavramaktır. Tabi bu sadece okunulan metinde ortaya çıkmaz. Kişinin zekâsı, tecrübesi algısı da bu kodu çözmesinde çok önemli etkenlerdir.

Zaten yabancı dili öğrenmeye başlayan bir bireyin asıl hedefi yabancı dilde yazılmış eserleri okuyabilme becerisini kazanmasıdır. Tabi bu süreçte tercih edeceği kaynakların niteliği de oldukça önemlidir. Kendi kelime hazinesine göre, dil bilgisi potansiyeline uygun eserler seçmesi, okuma alışkanlığının dil öğrenme sürecini olumlu bir şekilde desteklemesi açısından oldukça önemlidir.

Rivers ve Temperly, okuma amaçlarının gündelik yaşama ilişkin gereksinimleri karşılamak olduğunu ifade etmektedir (akt. Keskin ve Okur, 2013). Bu gereksinimlerden yola çıkarak okuma amaçları, yedi madde hâlinde verilmiştir:

“Bir amaç doğrultusunda bilgi edinmek ya da o konuya meraklı olmak;
Günlük hayatımızda bazı işlerin nasıl yapılacağı ile ilgili bilgi edinmek;
Bir oyunda yer almak, bir oyun oynamak ya da bulmaca çözmek;
Arkadaşlarla yazışmak ya da iş mektuplarını anlamak;
Bir şeyin ne zaman nerede olacağını öğrenmek;
Ne olup bittiğini anlamak ve
Zevk, heyecan veya eğlence için okumak.”

AOÖÇ’de okuma etkinliğinin amaçlarını şu şekilde belirtmiştir:

Bir konu ile ilgili fikir sahibi olmak için okuma,
Bir konu ile ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla okuma,
Verilen yönerge ve talimatları okuyup yerine getirme,
Zevk almak için okuma.

Anderson’a göre üç tane okuma modeli bulunmaktadır. Bunlar: Metne dayalı okuma, bilgiye dayalı okuma ve etkileşimsel okuma modelleridir. Metne dayalı okuma, harften kelimeye, kelimelerden cümleye, cümleden anlama ulaşma şeklinde; yani tümevarım yöntemi ile okumadır. Burada amaç kelimelerden yola çıkarak bütünden anlam çıkarmaktır (akt. Keskin ve Okur, 2013).

Etkileşimsel okuma modeli ise, okuyucunun okuduğu konuyla ilgili hazırbulunuşluğunun olmasıdır. Okuyacağı konu hakkında ön bilgisinin olması anlamayı olumlu yönde etkileyecektir. Buna ek olarak öğrencilerin okuyacağı metinlerden bahsedilebilir. Bunlar literatürde kurmaca metinler ve özgün metinler olarak geçmektedir. Kurmaca metin, daha çok başlangıç seviyesinde olan öğrenciler için hazırlanmış, temel konuları öğretmek için basit bir dilbilgisi yapısıyla ünitelerdeki amaçlar kapsamında hazırlanır. Özgün metinler ise, hedef dilin kültürünü, zenginliğini, tarihini kapsayan geniş bir dilbilgisi, deyim ve atasözünün yer aldığı iletişim odaklı eserlerdir.

3.1.5.4. Yazma Becerisi

Dil öğretiminin merkezinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bulunmaktadır. Genellikle yazma becerisi, ana dil öğretiminde ve ikinci dil öğretiminde en sona

bırakılmaktadır. Elbette ki yazma becerisi de diğer beceriler kadar önemlidir. Fakat diğerlerine oranla daha zordur.

Özbay, “yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu, davranışlarından birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır.” (akt. Bağcı ve Başar, 2013, s. 310).

Bağcı ve Başar’a (2013) göre yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturur. Yalnız yabancı dil öğreniminde yazma becerisini etkin kullanmak oldukça zordur. Çünkü yazma becerisini iyi kullanmak bilişsel sürecin yanında hedef dilin iyi öğrenilmesini de gerekli kılmaktadır. Bu yüzden yabancı dil öğrenen öğrencilerin büyük çoğunluğu, yazma becerisinde çok zorlandıklarını belirtmektedir.

Açık (2008), Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temel becerilerde ne oranda zorlandıklarını anlamak için bir çalışma yapmıştır ve bu çalışma neticesinde; yazma (%40) oranı ile zorluk açısından ilk sıradadır. Daha sonra öğrencilerin sırayla konuşma (%33), dinleme becerisinde (%17), ve okumada zorlandığı araştırmanın sonuçları arasındadır.

Çakır (2010), Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? adlı makalesinde yazı yazma becerisinin bazı hedefleri yerine getirmesi gerektiğinden bahsediyor. Bunlar: Öğreticinin, öğrettiği yerleri kontrol etmesine fayda sağlar. Hedef dili öğrenen öğrencinin hangi seviyede olduğunu gösterir. Öğretmenin öğrettiği dil bilgisi yapısı ve kelimelerin pekişmesine hizmet eder. Öğrencinin yabancı dilde yaptığı hataları kâğıt üzerinde görmesine olanak verir. Yazma aktivitesi ile öğrenci, noktalama işaretleri konusunu daha iyi pekiştirir. Yazma becerisi, kendi dışında üç temel becerinin pekişmesine olanak sağlar. Yazma becerisini geliştiren öğrenci daha yaratıcı düşünebilme yetisi kazanır. Öğrenci anında öğrendiği kısa süreli bellekte olan bilgiyi, pekiştirerek uzun belleğe aktarır. Aslında bahsedilen bütün maddeler yazma becerisi ile birlikte bireyin hedef dili öğrenip öğrenmediğini anlamak açısından oldukça faydalıdır. Öğretmen, yazma çalışması ile hedef dili öğrenmeye çalışan kitlenin yanlışlarını görebilir. Bu yanlışları düzeltmeye yönelik çalışmalar yapabilir. Öğrencilerin öğrendiklerini kâğıda aktarmadaki performanslarını gözlemleyebilir. Zaten hiçbir beceri bir diğerinden bağımsız değildir. Bundan hareketle

yazma becerisi adına yapılacak her çalışma aslında öğrencinin, dili daha iyi öğrenmesini sağlayacaktır.

Yukarıdaki açıklamalardan görüldüğü üzere yazma becerisi hem çok önemli hem de öğrencilerin en çok zorlandığı beceridir. Bunun nedeni yazma becerisini gerçekleştirmek isteyen kişinin, dil bilgisi kurallarını, noktalama imla kurallarını, sözcük-cümle-paragraf-metin bilgisini çok iyi öğrenmiş olmasından kaynaklanmaktadır. Buna bir de kaygı eklenince durum gittikçe zorlaşmaktadır. Bu çalışma öğrencilerin çok zorlandığı yazma becerisi ve kaygı faktörünü ele alması açısından oldukça önemlidir.

3.1.5.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Aşamaları

Yazma eylemi ilk önce alfabe eğitimi ile başlamaktadır. Hedef dilin alfabesini öğrenen kişiler daha sonra kelime yazmaya başlayabilir. Kelimeler, cümleleri; cümleler, paragrafları paragraflar ise; metinleri oluşturmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde aslında metinden kasıt hedef dili öğrenmek isteyen kitlenin kompozisyon yazma yetisi kazanmasıdır.

3.1.5.4.1.1. Yazma Becerisinde Alfabe Öğretimi

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma ve yazı yazma becerisinde asıl hedef ilk olarak alfabe öğretimidir. Alfabe bilinmeden okuma ve yazma becerileri gerçekleştirilemez. Türk Alfabesinde bulunan özellikle sesli harfler (ö-ü), ünlü/ünsüz uyumu, ünsüz benzeşmesi gibi durumlar yazı yazarken mutlaka bilinmesi gereken temel konulardır.

Ana dili Latin alfabesinden farklı olan milletler; Arap alfabesi, Kiril alfabesi, Çin alfabesi kullanan toplumlar başlangıçta Latin harflerini çok iyi öğrenmelidirler. Farklı alfabeye sahipken Latin alfabesini öğrenmeye çalışan öğrenciler, elbette ki başta çok zorlanacaktır. Fakat zamanla uyum yakalanacak ve yapılan hatalar azalacaktır.

3.1.5.4.1.2. Yazma Becerisinde Kelime Öğretimi

Aksan’a göre, “kelimeler canlı cansız varlıkları, kavramları, hareketleri ve onların hallerini karşılar. Ana diline hâkim olmak demek, aslında kelimelere hâkim olmak demektir. Çünkü fikir, duygu ve hayallerle bunlara ait bütün özellikler kelimelerle ifade edilir. Her kelime bir düşünceyi yansıtır hatta düşünceyi tamamlar.” (akt. Bağcı ve Başar, 2013, s. 312).

Yabancı dil öğretiminde kelimeler oldukça önemlidir. Kelime hazinesi geniş olan öğrenci, kendini daha iyi ifade edecek ve muhatabını daha iyi anlayacaktır. Kaldı ki cümleler, kelimelerin anlamlı bir şekilde bir araya gelmesinden oluşmaktadır. Dikkat edilmesi gereken husus kelimeyi cümle içerisinde doğru bağlamda kullanabilmektir.

Artık teknolojinin de geliştiği günümüzde eğitim daha modern araçlarla öğretilmektedir. Söz konusu kelime öğretimi ise, bunun daha kalıcı olmasını sağlamak amacıyla hem görsel hem de işitsel araçların kullanılması bir yandan öğrenmeyi kolaylaştıracak bir yandan da akılda kalıcılığı arttıracaktır. Bilgisayar, CD çalar, yansıtım, akıllı tahta vb. teknolojik aletler görsel ve işitsel araç olarak kullanılabilir.

3.1.5.4.1.3. Yazma Becerisinde Cümle Öğretimi

“Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi, tümce.” (TDK, 2019). Kelimelerin bir araya gelerek oluşturduğu yapının adıdır cümle. Yalnız bu kelimeler rastgele seçilmemektedir. Cümleler anlamlı kelimelerden oluşan topluluklardır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler, ilk önce Türkçenin söz dizimini öğrenmelidir. Türkçenin cümle yapısı, özne-nesne ve yüklem sıralaması ile devam eder. Öğretici, ana dilinde cümle yapısı Türkçenin cümle yapısından farklı olan öğrenci gruplarını göz önünde bulundurarak cümle öğretimini gerçekleştirmelidir. Burada önemli olan Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenme esnasında, kendi söz dizimlerine göre düşünmemeleridir. Aksi halde çok fazla yanlış yapabilirler. Bu başlangıçta zor olsa da ilerleyen zamanlarda hedef dili öğrenen öğrencide dilin yapısına göre düşünme otomatik olarak gerçekleşecektir. Bunun için hedef dili öğrenen öğrencinin bol bol pratik yapması gerekmektedir.

Ayrıca Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Ekler kelimeye yepyeni anlamlar katabilir. Bu da öğrencileri çok fazla zorlayan durumlardan biridir. Eklerden kaynaklı yapılan hatalar

dilbilgisi temellidir. Dilbilgisi, derslerde özel bir başlık olmamakla birlikte, diğer becerilere yardımcı olması için öğretilmelidir. Çünkü yabancı dili öğrenmedeki amaç iletişimi sağlamaktır. Dilbilgisi de bu amaca hizmet etmelidir.

Çotuksöken (t.y.), tümce yanlışlarını en aza indirmek için yapılması gereken sözlü ve yazılı alıştırmalar ile ilgili açıklama yapmıştır. Bunları şu şekilde ifade etmektedir: Öğrencinin cümle kurmasının bir amacı olmalıdır. Farklı ortamlar ve durumlar için cümle kurma çalışması yaptırılabilir. Öğrencinin Türkçe cümle yapısını daha iyi kavraması için yapıca bozuk olan cümleleri doğru bir şekilde dizmesi istenebilir. Veya aynı çalışma anlam yönünden hatalı cümle verilip öğrencinin o cümleleri düzeltmesi ile de istenebilir. Uzun, karmaşık ve zor cümleler öğrencilerle birlikte çözümlenip açıklanabilir. Basit cümleler verilip onları geliştirmeleri istenebilir. Veya cümleler eksik verilip öğrenci tarafından tamamlanmaları istenebilir. Birbiriyle bağlantılı olmayan kelimeleri öğrencilerin bir bütün içerisinde yapması istenebilir.

Bu çalışmalar zenginleştirildikçe öğrenci cümle kurma konusunda her geçen gün daha fazla gelişecektir. Bu gelişme öğrencinin hedef dili ve aynı zamanda diğer becerilerini de geliştirmesine olanak sağlayacaktır. Öğrenciye belki bu amaçla sözlü çalışmalar da yaptırılabilir. Bu sözlü çalışmalar öğrencinin hem konuşma becerisini hem de telaffuzunu olumlu anlamda geliştirecek aynı zamanda da yazma becerisine katkı sağlayacaktır.

3.1.5.4.1.4. Yazma Becerisinde Paragraf Öğretimi

Paragraf “düzyazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler.” (TDK, 2019) olarak GTS’te açıklanmaktadır. Paragraf cümlelerin birleşiminden oluşan yapılara denir. Mühim olan cümlelerin anlam bakımından birbiri ile uyumlu olması ve bütünlük taşımasıdır. Her paragrafta anlatılan bir konu olmalı ve her paragraf bütünlüğü yansıtacak şekilde oluşturulmalıdır.

Yalnız paragraf oluşturmak, birçok öğrencinin yazabileceği kadar kolay değildir. Paragraf yazabilmesi için öğrencinin ikinci dilde seviyesinin iyi olması gerekir. Hedef dili iyi kavramış, dilbilgisi konusunda belli bir kıvama gelmiş, kelime bilgisi iyi olan öğrenciler paragraf yazabilir.

3.1.5.4.1.5. Yazma Becerisinde Metin Öğretimi

Metin, GTS’te “bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü, tekst.” şeklinde açıklanmaktadır (TDK, 2019). Yabancı dilde metin oluşturmak oldukça zordur. Hedef dilin kurallarını, kelime, cümle ve paragraf yapısını iyi bilmek gerekir. Aslında metinden kasıt öğrencilerin kompozisyon yazma becerileridir. Bu metinler, bir bütünlük içerisinde konu bağlamı olan, giriş gelişme ve sonuç kısımlarından oluşan, ana fikrini anlayabileceğimiz parçalar olmalıdır. Yalnız bu etkinlik yaptırılırken öğretmenlerinin bazı hatırlatmalarda bulunması, püf noktalardan haberdar etmesi bu etkinliği yapan öğrencilere yardımcı olacaktır.

Barın, Türkçe öğretilirken yazılı anlatım uygulamalarından dikkat edilecek hususları şu şekilde belirtmiştir:

- Hedef dili öğrenen kitlenin seviyesine göre yazı çalışmaları yapılmalıdır.
- Yazı çalışmaları üstünkörü geçilmemeli ve yazı çalışması için derslerde özel zamanlar ayrılmalıdır.
- Öğrenciler dikte çalışması ile yazı yazma becerilerini geliştirmelidir.
- Yazı yazma faaliyetleri; öğrencilerin kendi duygu, hayal ve düşünce dünyasını anlatmasını amaçlamalıdır.
- Yazı yazma faaliyetleri, hedef dili öğrenen öğrencilerin kelime bilgisini ölçmelidir. Öğrencinin kelime hazinesi hakkında bilgi vermelidir.
- Öğrencilerin yazı yazma becerisi değerlendirilirken, yaşları, kelime hazineleri, hedef dili kullanma düzeyleri vb. özellikler göz önünde tutulmalıdır. Yapılan etkinlik sonrasında öğrencilerin yazı yazma konusundaki eksik yönlerini gidermek amacıyla çalışmalar yapılmalı ve öğrencilerin kendilerini yazılı bir şekilde ifade etmeleri geliştirilmelidir.
- Öğrencilere yazı yazabilecekleri sezdirilmeli ve öğrencilere öz güven duygusu verilmelidir. Bunun için yazılan yazıların güzel yanları ortaya çıkartılmalı, öğrencileri motive ve teşvik edici ifadeler kullanılmalıdır.
- Öğrenciler küçük yarışmalarla sınıf ortamında rekabet çerçevesinde yazı yazmaya yönlendirilmelidir. Yarışmalar amaç değil iyi ve güzel yazmaya ulaştırıcı araç

olmalıdır. İyi yazamayan öğrenciler hiçbir zaman olumsuz söylemlere maruz kalmamalıdır. Sert ve kırıncı tutumlar, öğrencilerin öz güvenlerini kaybetmesine neden olmaktadır.

- Yazma faaliyeti, sıkıcı ve zorlayıcı olmaktan ziyade eğlenceli ve zevkli bir uğraş haline getirilerek öğrencilere verilmelidir.
- Öncelikle hedef dili öğrenen öğrencilere, Türkçenin güzel musikisini içeren şiirler öğretilip daha sonra öğrenciyi yormadan bu şiirler ezberletilmelidir.
- Sınıfta yapılan aktiviteler esnasında öğretmen, kuralları hatırlatan ve hedef dili öğrenen kitleyi yöneten bir rehber konumunda olmalıdır. Öğretmen, öğrencilerin fikirlerini akıcı sade ve anlaşılır bir dille yazmaya yönlendirmelidir.
- Yazı yazma faaliyetlerinde yukarıda bahsedilen maddeler göz önünde bulundurularak öğrencilere dönüt verilmelidir (akt. Bağcı ve Başar 2013).

AOÖÇ’de dil becerileri, A1-A2, B1-B2 ve C1-C2 olarak toplamda altı farklı seviyede verilmiştir. Bu seviyeler sırasıyla; başlangıç, orta ve ileri düzeydir. Ayrıca, dil becerileri, dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım olmak üzere beş başlık olarak ele alınmıştır. AOÖÇ’de (2013) yazılı anlatım yeterlilikleri şu şekildedir:

A1: Hedef dili öğrenen kişi bu seviyede, tatillerde dilediği kişiye selam göndermek için kısa ve basit bir posta kartı yazabilir. Otel veya pansiyon gibi yerlerde kişisel bilgilerini (ad, soyadı, adres vb.) formlara doldurabilir.

A2: Hedef dili öğrenen kişi bu seviyede, uzun ve karmaşık olmayan not veya haberler yazabilir. Bir kişiye, bir olaya teşekkür etmek için basit bir mektup yazabilir.

B1: Hedef dili öğrenen kişi bu seviyede, ilgi alanı ya da kendisini kişisel olarak ilgilendiren bir konuda basit bir ifade ile metin yazabilir. Deneyimlerini içeren kendi içinde bağlantılı bir mektup yazabilir.

B2: Hedef dili öğrenen kişi bu seviyede, kendisini ilgilendiren birçok konuyla ilgili açık, net ve ayrıntılı metinler yazabilir. Yazı ile veya rapor aracılığıyla bilgi verebilir veya onayladığı bir fikri belirtip karşıt olduğu fikri de gerekçeleriyle birlikte ortaya koyabilir. Olaylarla ve yaşadığı deneyimlerle alakalı kendi düşüncesini belirgin hale getirerek mektup yazabilir.

C1: Hedef dili öğrenen kişi bu seviyede, kendisini çok açık bir şekilde ifade edebilir ve kendi fikirlerini ayrıntılı olarak anlatabilir. Karmaşık ve zor bir konuda kompozisyon, rapor ya da mektup yazabilir ve yazdığı metin üzerinde kendi istediği noktayı ön plana çıkarabilir. Hitap edeceği kitleye göre bir üslup seçebilir.

C2: Hedef dili öğrenen kişi bu seviyede, istediği bir konu ile ilgili metni; akıcı ve açık bir ifade ile kaleme alabilir. Artık cümle yapısı olarak karmaşık rapor veya makale oluşturabilir. Edebi yapıtlar veya mesleki metinlerle ilgili özet veya eleştiri yazabilir.

Yazılı anlatım becerilerinin sınıflandırılmasından da anlaşılacağı üzere A seviyesi günlük hayatta karşılaşılabilecek basit yazma etkinliklerine yer vermiştir. Temel seviyede amaç gündelik hayat içerisinde gereksinimleri karşılamaktır. Bu ihtiyaç yazma becerisinde de aynıdır. B seviyesi ise, öğrencilerin belli konularda özellikle kendi ilgi alanlarına giren, kendilerini ilgilendiren konularda bir şeyler kaleme alabilecekleri seviyedir. Ustalık aşaması diyebileceğimiz C seviyesi kişinin kendisini, ana diline çok yakın bir tarzda yazılı ya da sözlü ifade ettiği seviyedir.

3.2.Yabancı Dilde Yazma Kaygısı

3.2.1. Kaygı ve Türleri

Kaygı, literatür taraması yapıldığında özellikle yabancı dil eğitiminde 1970’li yıllarda kullanılan bir kavram olagelmıştır. Kaygı kelimesinin anlamı, GTS’te; “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” yine aynı sözlükte tıp terimi olarak; “genellikle kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” anlamına gelmektedir (TDK, 2019). Spielberger (1983, s. 4), kaygıyı, “gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler ve fizyolojik değişiklikleri içeren duygusal tepkiler” olarak açıklamaktadır. Hilgard, Atkinson, and Atkinson’a göre ise kaygı, yalnızca bir nesneyle dolaylı olarak ilişkilendirilen belirsiz bir korku ve endişe hali olarak tanımlanmaktadır (akt. Scovel, 1978). "Anksiyete, otonom sinir sisteminin uyarılmasıyla ilişkili öznel gerilim, endişe ve sinir duygusudur." Horwitz vd. (1986, s. 125).

Aydın ve Zengin’e (2008, s. 84) göre, “kaygı; geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum olarak

tanımlanmaktadır.” Bakırcıoğlu’na göre (2012, s. 731) kaygı: “Bilinçdışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku ya da bekleyişinin yarattığı tedirginlik, akıldışı korku; anksiyete, endişe, bunaltı...” demektir. Cüceloğlu (2006), kaygıyı tanımlamakta zorlandığımızı, fakat ne olduğunu hepimizin çok iyi bildiğini ifade ediyor. Kaygının; “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama gibi heyecanlardan bir veya birkaçını içerebileceğini...” belirtmektedir (s. 278).

Kaygı, pek çok araştırmacının tanımını yaptığı bir ifadedir. Yalnız bu ifade karşımıza yerli ve yabancı kaynaklarda anksiyete adıyla da çıkmaktadır. Bu tanımlara bakarak kaygının, bir tehlike anında veya tehlikenin sezilmesi durumunda bireylerin beden, ruh ve zihninde oluşan birtakım olumsuz duygular olduğu söylenebilir. Bir bilinmezlik, bir endişe anında insanın psikolojik olarak negatif tutum içine girmesi halidir.

Tabi bu olumsuzluk ve negatif kaygı durumları, normalin üzerinde yaşanan kaygıyı tarif etmektedir. Schab (2016), kaygıyı yaşamımızın bir parçası olarak nitelendirmekte ve aslında kaygısızlığın insanlar tarafından olumsuz bir şekilde eleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu eleştirinin en belirgin ifadesi: *Ne kaygısız insansın* cümlesidir. Dolayısıyla belli düzeydeki kaygının kişiyi yapıcı anlamda etkileyeceği söz konusudur. Scovel (1978), kaygının kişileri hem olumlu hem de olumsuz yönde etkilediğini savunan bir diğer araştırmacılarıdır. Scovel’a göre olumlu kaygı, kolaylaştıran kaygı (facilitating anxiety) olarak da isimlendirilebilir. Bu kaygı, öğrenciyi öğrenmek için savaşması gerektiği ile ilgili motive eder ve öğrenciyi duygusal anlamda tetikler. Bu düşüncüyü savunanlardan bir diğeri de Akgün, Gönen ve Aydın’dır (2007). Onlar, kaygının organizmayı uyan, koruyan ve motive eden özelliğinin olduğunu belirtmektedir. Bu özellikler bireylerin kötü bir durum karşısında (yaralanma, acı, ceza, ayrılık, hayal kırıklığı) kendisini hazırlamasına olanak sağlar ve böylece; tedbir alma, olumsuzluklar yaşanırda daha kolay atlatma gibi koruyucu özelliklere sebep olmaktadır. Bununla birlikte kaygı eğer bireyde başaramama endişesi ile kişinin kendini daha çok ders çalışmaya yönlendirmesi ile neticeleniyorsa bu da olumlu bir kaygı durumudur.

Bu tanımlar daha çok normal seviyede kaygı yaşayan kişileri kapsamaktadır. Fakat normalin üstünde kaygı taşıyan bir diğeri ifade ile yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin içinde bulundukları durumu avantaja çevirememektedir. Bunun nedeni yüksek kaygılı kişilerin endişe, korku, bunaltı, üzüntü, sıkıntı, acizlik gibi duyguları yoğun olarak yaşamasından

kaynaklanmaktadır. Kaygının seviyesinin aşırı olması klinik psikolojide kullanılan *kaygısal bozukluk* (anxiety disorder) terimi ile açıklanmakta ve “fobik, panik ve saplantısal-dürtüsel rahatsızlık kategorilerinde ele alınmaktadır.” (Pinel, 2000, s. 492).

Cüceloğlu (2006, s. 278), kaygının ortaya çıkmasının birçok nedeninin olduğunu ve bu nedenlerin kişilerce, kültürel durumlara göre farklılık gösterebileceğini belirtiyor. Bundan maksat bir insan için kaygı unsuru olan durum bir diğerini hiç kaygılandırmayabilir. Fakat buna rağmen kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan bazı ortak yönler söz konusudur. Bunlar:

1. *Desteğin Çekilmesi*: Sürekli alıştıkları, güven duydukları çevreler veya durumlar ortadan kalktığı zaman bireylerde kaygı duygusu yaşanmaktadır.

2. *“Olumsuz Bir Sonucu Beklemek”*: Bizden kaynaklanan olumsuzlukların sonuçlarının ortaya çıkacağı durumlarda kaygı duyarız. (Çalışmadan sınava girme gibi)

3. *İç Çelişki*: İnsanoğlu zihnen farklı bir fikri benimsemesine rağmen, ortaya koyduğu davranış bunun aksi olabilmektedir. Bu çelişkinin ortaya çıkma durumu bireylerde kaygıya ve gerginliğe sebep olmaktadır. Bu durum, bilişsel çelişkiye girer o da büyük bir heyecan kaynağıdır.

4. *Belirsizlik*: İnsanlarda ciddi manada gelecek kaygısı söz konusudur. Bazen toplumsal hayatın bir parçası olan bizler gelecek zamanda kötü olayların olacağını bilmektense hiç bilmemeyi tercih ederiz. Bu durumlar, bireyde ciddi bir kaygıya sebep olmaktadır.

Bunlar kaygının ortaya çıkmasına neden olan etkenlerdir. Bu etkenler neticesinde kişilerde birçok öznel/fiziksel ve öznel/ruhsal belirtiler gözlenmektedir. Kaygının öznel/fiziksel belirtileri Medica Genel Sağlık Ansiklopedisinde (1993) şu şekilde açıklanmıştır:

“İstemsiz kas hareketleri, terleme, ağız kuruması, titreme, çarpıntı, göğüste sıkışma, hava açlığı, baş dönmesi ve “dağılma” duygusu, bedensel yorgunluk, bulantı, boğaz düğümlenmesi, iştahsızlık, sindirim sistemi bozuklukları, sık sık idrara çıkma, gerginliğe bağlı baş ağrısı, çeşitli fiziksel hastalık belirtileri” öznel/ruhsal belirtileri; “korku, iç sıkıntısı, gerginlik, tehlike beklentisiyle duyulan korku, aşırı kaygı ve aşırı uyanıklık, sabırsızlık ve huzursuzluk (yerinde duramama), çabuk yorulma, dikkatin çabuk dağılması, bellek bozuklukları...” şeklindedir. (s. 194-195).

Yukarıda ifade edilen durumları göz önünde bulundurduğumuzda kaygının fiziksel, duygusal ve bilişsel birçok duruma neden olduğu görülmektedir. Elbette bu durum yabancı dil öğreniminde de kaygı duyan bireyin performansını olumsuz manada etkilemektedir.

Çünkü kaygı duyan bir öğrenci; öğrenememe korkusu, endişelenme, panik yapma, olumsuz fikirler içine girme, özgüven düşüklüğü yaşamaktadır. Bu kadar etki alanı geniş ve karmaşık olan kaygı konusu, bu araştırmada türleri ve sınıflandırılması yönüyle ele alınmıştır.

Kaygı konusu ile ilgili literatür tarandığında kaygının kişileri fizyolojik, psikolojik ve duygusal anlamda etkilediği bilinen bir gerçektir. Buna ilaveten kaygının herkesi etkileme oranı değişkenlik göstermektedir. Kaygının öğrenme isteğini pozitif veya negatif etkilemesi, başarıya olumlu veya olumsuz katkısı, süresine göre çeşitleri söz konusudur. Kaygı; süresine göre ve etkileme durumuna göre iki gruba; kaynağına göre ise üç gruba ayrılmaktadır. Süresine göre, durumluk kaygı ve sürekli kaygı; kişiyi etkileme durumuna göre; kolaylaştırıcı kaygı ve engelleyici kaygı olmak üzere iki çeşittir. Kaynağına göre ise; olay kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı ve kişilik kaynaklı kaygı olmak üzere üç gruba ayrılmıştır.

Scovel (1978), kaygı ile başarı arasındaki ilişkiyi inceleyip birçok araştırmayı taradıktan sonra kaygıyı kişiyi etkileme durumuna göre kolaylaştırıcı kaygı (facilitating anxiety) ve engelleyici kaygı (debilitating anxiety) olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bunun nedeni kaygının kişilerde başarı anlamında hem olumlu hem de olumsuz etkiye sahip olma gücüdür. Daha açık bir ifade ile öğrenciyi başarılı olmaya iten ve onu motive eden kaygı çeşidi adından da anlaşılacağı üzere kolaylaştırıcı kaygıdır. Engelleyici kaygı, öğrenciyi olumsuz anlamda etkileyen ve başarılı olma durumu ile öğrencinin arasına giren kaygı çeşididir. Engelleyici kaygıyı yaşayan öğrenci, başarısız olmaya daha yakın, öz güven eksikliği yaşayan, hedef dili öğrenmekten daha uzak bir durumdadır.

Varışoğlu vd. kaygıyı durumluk ve sürekli kaygı olarak sınıflandıran ilk kişinin Spielberger olduğunu belirtir (akt. Bayat, 2018). Spielberger'a göre kaygının durumluk ve sürekli olarak ayrılmasının nedeni birey üzerindeki hâkimiyet süresinin değişkenlik göstermesinden kaynaklanma durumudur. 'Durumluk kaygı' bireyin belirli bir anda ve belirli bir nedenden dolayı kaygılanmasını işaret eder. Bu da kaygılanmanın normal olabileceği bir durum olarak kabul edilmektedir. Ancak kaygı durumu belirli bir an veya durum esnasında olmayıp bireyin kişilik özelliğinden kaynaklanıyorsa ve sürekli içten gelen bir durum ise bu kaygı türünü '*sürekli kaygı*' olarak adlandırmıştır. Bu sürekli kaygı normal düzeyde olmayıp kişiyi olumsuz anlamda etkilemektedir.

Oxford, kaygı çeşitlerinin kişi üzerindeki önemini şu şekilde ifade etmektedir: Hedef dili öğrenen kişinin, yabancı dil sınıfında konuşurken durumluk kaygı yaşadığını fakat zamanla yabancı dil becerilerini ve bilgisini arttırdıkça bu kaygının ortadan kalktığını ifade etmektedir. Fakat bazı öğrenciler yaşadıkları kaygıyı üzerlerinden atamadıkları gibi sürekli kaygıya dönüştürmektedir. Maalesef bu kaygı hiçbir zaman yok olmamaktadır. Hedef dili öğrenen kişinin yabancı dil sınıflarında yaşadığı kaygı sürekli olarak devam ettiğinde yabancı dilde performansı ve öğrenmedeki başarısı olumsuz etkilemektedir (akt. Bayat, 2018).

Son olarak kaygı, kaynağına göre üçe ayrılmaktadır. Bunları: Ellis (1994), *The Study of Second Language Acquisition* adlı kitabında, kişilik kaynaklı kaygı, durum kaynaklı kaygı ve olay kaynaklı kaygı olarak isimlendirmiştir.

Bazı bireylerde kaygı durumu kişinin karakterinin bir parçası haline gelmiştir ve sürekli kaygıya da bu bağlamda benzemektedir. Durum kaynaklı kaygı, belirli bir anda belirli bir olaya karşı verilen bir tepki olarak tanımlanmıştır.

Bu da bize durumluk kaygıyı hatırlatması yönüyle tanındık gelmektedir. Buna ilaveten bir de olay kaynaklı kaygı vardır. Bu kaygı ise; belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır.

Yukarıda bahsedilen kaygı çeşitlerine ilaveten bir de sosyal kaygı, sınav kaygısı ve topluluk önünde konuşma kaygıları bulunmaktadır.

Sosyal kaygı; sosyal fobi, sosyal anksiyete bozukluğu olarak da karşımıza çıkmaktadır. Sosyal kaygı, Davison G. C, Neale, J. M. (2004), “başkalarının varlığı ile ilgili mantıklı olmayan, ısrarlı bir korkudur. Fobik kişi genellikle değerlendirilebileceği durumlardan kaçınmaya çalışır ve kaygı belirtileri göstererek utangaç bir tutum sergiler.” (s. 130-131). Buna örnek olarak topluluk önünde konuşma ve performansını sergileme, dışarıda yemek yeme ve başkalarının olduğu yerde bir iş yapma kişiyi aşırı kaygılandırır. Sosyal kaygı; kültürden kültüre farklılık gösterebilmektedir. Buna örnek olarak Japonya’da insanların gücenmesi endişelendiren bir konuyken Amerika’da insanların başkaları tarafından eleştirel bir şekilde değerlendirilme endişesi daha yaygın olmaktadır.

Topluluk önünde konuşma kaygısı, kişinin kendisini dinleyenlerin kendisi ile ilgili fikirlerini fazlaca önemseyip konuşurken sorun yaşaması kaygısıdır. Sesinin titremesi, el

ve ayak titremesi, kalp atışlarının çoğalması, cümleleri toparlayamama bu kaygıyı yoğun olarak yaşayan kişilerde gözlemlenir.

Sınav kaygısı, kişiyi sınavda daha başarılı olma noktasında etkiliyorsa olumlu bir kaygıdır. Yalnız sınav kaygısından kaynaklı kişi, bildiklerini unutuyorsa ve zihninden geçenleri toparlayamayıp yazıya aktaramıyorsa bunun neticesinde gerginlik ve stres yaşıyorsa bu da olumsuz kaygıya girmektedir. Sınav kaygısı, öğrencilerin birçoğunda görülen ve sıkça rastlanan bir kaygı çeşididir. Beck ve Emery sınav kaygısı ile ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur: “Gitgide artan sınav anksiyetesi vakalarında, bilişsel unsur açık bir şekilde bellidir. Öğrenci, sorularla veya direktiflerle boğuşmaya devam ederken bilgisindeki, anlamasındaki ve cevaplarındaki kusurları abartma eğilimindedir. Her kusur, bir tehlike biçimine dönüşür ve başarısızlık ihtimalini artırır.” (akt. Özdemir, 2013, s. 45-46). Kimi bu kaygıyı sınava girmeden yaşar kimi ise sınavdan sonra yaşar. Sınavdan sonra yaşanan kaygı daha çok değerlendirilme kaygısından kaynaklanmaktadır.

3.2.2. Yabancı Dil Kaygısı

Yabancı dil öğrenmenin birçok farklı nedenleri olabilir. 21. yüzyılın en büyük gereksinimlerinden biri de farklı kültürleri tanıma, etkileşime geçme, ticaret, eğitim, turizm, eğitim vb. konulardır. Harmer (2001), yabancı dil öğrenmenin temel nedenlerini, kişilere göre farklılık gösteren özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde belli bir süre yaşamının doğurduğu bir ihtiyaç, mesleki hayatta ilerleme arzusu ve Millî Eğitimin bir politikası olan okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu şeklinde sıralamaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin ihtiyaç haline geldiği günümüzde dili öğrenmeyi etkileyen faktörler de araştırmalar arasına girmiş ve ciddi bir önem kazanmıştır. Bu araştırma konularından biri de insan hayatının birçoğunda görebildiğimiz kaygı konusudur. Birçok alanda bireyleri etkileyen kaygı, eğitim-öğretim hayatında da bireyleri etkileyen çok önemli olgudur. Bayat (2018), kaygı kavramını yabancı dil öğrenme olgusu bağlamında ilk olarak ele alan ve bunun temelini oluşturan Horwitz vd. olduğunu ifade etmektedir. Hatta Horwitz vd. (1986), yaptıkları bir araştırmada şu ifadeleri kullanmışlardır: “Yabancı dil kaygısı, dil öğrenme sürecinde bireyin dile karşı geliştirdiği inanç, tutum ve

algılamalarla yakından bağlantılı olduğundan genel kaygı çeşitlerinden ayrılmaktadır.” (s. 128).

Daha sonra birçok araştırmacı yabancı dil öğretiminde kaygı konusu ile alakalı araştırma yapmıştır. Bunlardan bir olan MacIntyre ve Gardner’a göre (1994) yabancı dil kaygısı; yabancı dilde kendini yeterli hissetmeyen birey tarafından dili kullanacağı zaman ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır.

Bu tanımlardan yola çıkarak, yabancı dil ortamları birey tarafından yeni görülen ve yabancılik çekilen ortamlardır. Bu da bireyin rahat hissetmemesine sebep olur. Eğer hedef dil zor ise ve kişi başarılı olmayı çok önemsiyorsa bu da onda bir kaygı oluşturabilir.

Horwitz vd. (1986), yabancı dil kaygısının, akademik ve sosyal bağlamda performans değerlendirmesiyle ilgili olduğunu belirtmiştir. Bu üç performans ile kaygı arasında paralellik çizmek yararlı olacaktır: 1. iletişim anlayışı, 2. test kaygısı ve 3. olumsuz değerlendirme korkusu. İletişimin anlaşılması, insanlarla iletişim kurmaktan korkma veya endişe ile karakterize bir tür utangaçlık türüdür. Günlüklerde veya gruplarda konuşma (sözlü iletişim kaygısı) veya kamuya açık ("sahne korkusu") ya da sözlü bir mesajı (alıcı kaygısı) dinleme veya öğrenme zorluğu, iletişimin anlaşılmasının tezahürleridir. İletişimin anlaşılması veya benzeri bir tepki açıkça yabancı dil kaygısında büyük bir rol oynamaktadır. Genellikle gruplar halinde konuşmada güçlük çeken kişilerin, iletişimsel durum üzerinde çok az kontrol sahibi oldukları ve performanslarının sürekli izlendiği bir yabancı dil sınıfında konuşma konusunda daha büyük zorluklar yaşamaları muhtemeldir. Performans değerlendirmesi çoğu yabancı dil sınıfının devam eden bir özelliği olduğundan, sınav kaygısı, yabancı dil kaygısının tartışılmasıyla da ilgilidir. Test kaygısı, başarısızlık korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı anlamına gelir. Test kaygısı yaşayan öğrenciler, genellikle kendilerine gerçekçi olmayan talepler getirir ve mükemmel bir test performansından daha az performans sergilemenin bir başarısızlık olduğunu düşünürler. Yabancı dil sınıfında sınav endişesi yaşayan öğrenciler, muhtemelen sınavlarda en parlak ve en hazırlıklı olan öğrencileridir ve bu öğrenciler sık sık hatalar yaptıkları için büyük zorluklar yaşarlar. Son olarak,

“Başkalarının değerlendirmelerini anlama, değerlendirme durumlarından kaçınma ve başkalarının kendilerini olumsuz olarak değerlendirme beklentisi olarak tanımlanan olumsuz değerlendirme korkusu, yabancı dil öğrenimi ile ilgili üçüncü bir endişedir. Test kaygısına benzer olmasına rağmen, olumsuz değerlendirme korkusu, test alma durumlarıyla sınırlı

olmadığı için kapsamı daha geniştir; aksine, bir iş görüşmesi veya yabancı dil dersinde konuşma gibi herhangi bir sosyal, değerlendirme durumunda ortaya çıkabilir.” (Horwitz ve Young, 1991 s.127-128).

Kaygı, daha çok bireylerin olumsuz bir hava ve atmosfere bürünmesinden kaynaklı yaşadığı sıkıntılardır. Özellikle yabancı dil öğretiminde bu kaygı atmosferini en aza indirmek için eğitim ortamları fiziksel açıdan daha pozitif hale getirilebilir. Vural (2004 s. 64), “*Niteliksiz Sınıf ve Stressiz Eğitim Ortamı*” adlı kitabında “sağlıklı bir öğrenme atmosferi; arkadaş canlısı sınıf arkadaşları, güzel fiziksel çevre, yumuşak renkler, temizlik ve destekleyici öğretmenlerden oluşur.” demektedir. Buna ilaveten Vural (2004), mekân düzenleme konusunda en yetkin kişinin öğretmen olduğunu, amaca göre düzenlenmiş bir eğitim ortamının öğretim faaliyetlerinde öğretmene çok büyük katkı sağlayacağını belirtiyor. Okul binaları veya eğitim ortamları, eğitim-öğretim faaliyetini kolaylaştıran ve verimliliği arttıran mekânlar olarak düzenlenmelidir. Tabi öğretmen o ortamdaki en önemli etkenlerden biridir. Littlewood, hedef dili öğrenen bireylerin öğrenmelerindeki en önemli etkenlerden birinin kendilerini rahat ve güvende hissetmeleri olduğunu söylemektedir. Aksi halde öğrenciler, hedef dil ile o dili öğrenme arasına duvarlar öreceklidir (akt. Öner ve Gedikoğlu, 2007). Bundan hareketle bütün durumlar öğrencinin kaygısını normal seviyede tutacak şekilde ayarlanmalı ve öğretmen etkileşimli bir eğitim metodu izlemelidir.

3.2.3. Kaygıyı En Aza İndirme veya Kaygı ile Baş Etme Yolları

Çalışmanın bu kısmına kadar kaygının daha çok insan hayatını olumsuz etkilediğinden bahsettik. Eğitimde normalin üzerindeki kaygının öğrenciyi; özgüveni düşük, motivasyonu olmayan ve öğrenmeye isteksiz hale getirdiği görülmüştür. Kaygı ile başarı arasında ters orantı söz konusudur. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha başarısız olmakta ve yabancı dili öğrenme konusunda oldukça zorlanmaktadır. Hâl böyle olunca kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde meydana getirdiği olumsuz durumları en aza indirmek veya mümkünse ortadan kaldırmak için çalışmalar yapılmış ve bazı yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Horwitz vd. (1986), kaygıyı azaltmak için iki yöntemden bahsedilmiştir. Birincisi, öğrencilere kaygılandıkları zaman bununla baş etmeyi öğretmek, diğeri ise; öğrenme ortamını daha güvenilir ve huzurlu hale getirmektir. Her ne kadar bu iki olgu çok

önemli olsa da uzman öğreticinin kaygı konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrenci üzerinde korku ve disiplin unsuru ile hareket etmemesi çok daha önemli bir husustur.

Ellis ve Sinclair, yabancılara dil öğretirken öğretilen materyalden çok o materyali nasıl öğrettiğimiz üzerine yoğunlaşmış ve bu bağlamda öğretmenlerin eğitilmesi gerektiğini söylemiştir (akt. Aydın ve Zengin, 2008). Ellis ve Sinclair'ın aslında üzerinde durdukları nokta kaygı konusuyla alakalı öğretmenlerin eğitilmesinin önemli olduğu hususudur.

Campbell ve Ortiz, yüksek kaygı yaşayan öğrencilerin kaygı seviyelerinin düşürülmesi için öğrencilerin bu kaygı durumlarını ya akranları ya da öğretmenleri ile konuşup bu konuda biraz daha rahat olmaları gerektiğini savunmaktadır. Ya da bu bağlamda günlük tutmaları da kendileri açısından faydalı olacaktır (akt. Aydın ve Zengin, 2008).

Kaygılı bir öğrenciye; akranlarının, yabancı dili öğreten öğretmenin yardımı veya kaygıyı azaltmak için yapması söylenen aktiviteler kendini daha rahat hissetmesi için yardımcı olabilmektedir.

3.2.4. Yabancı Dilde Yazma Kaygısı

Dört temel dil becerisinin en son halkasını oluşturan yazma becerisi, genellikle öğrencilerin zorlandıkları bir beceri türüdür. Yalnızca yabancı dil olarak yazma becerisi öğrencileri zorlamamakta ana dil eğitiminde de öğrenciler bir konu hakkında planlı bir yazı yazmakta oldukça zorlanmaktadır. Yalçın (1997), yazma becerisinin zor olmasının sebeplerini içerisinde; metin türleri ve cümleler arasında bütünlük oluşturma, neden-sonuç ilişkisini doğru kurma, akıl yürütme, planlama gibi bir dizi zihinsel strateji bulunduğunu ifade ediyor.

Hedef dil olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde zorlanmalarının birçok nedeni vardır. Bunlar arasında; hedef dili öğrenen öğrencilerin kendi dilleri ve hedef dildeki alfabe farkı, kelime hazinesi, dil bilgisi yapılarının farklı olması, (Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, özne-nesne-yüklem sıralaması, vb.), kaygı düzeyleri, eğitim-öğretimde kullanılan materyaller, güdülenme ve öğretmen unsuru sıralanabilir.

Poff (2004), yazma kaygısını, yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak nitelendirmektedir. Bu tepki neticesinde kişilerde; “üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde

duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme” şeklinde de fiziksel etkiler gözükmetedir (s. 168). Corbett-Whittier (2004), yazma kaygısının, yazma becerisine engel olduğuna ve bireyin yazmaktan kaçınmasının söz konusu olduğunu ifade eder.

Daly ve Wilson’a (1983, s. 327) göre, “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu”dur. Yazma kaygısı, yazmamaya karşı geliştirilen bir tutumdur. Özbay ve Zorbaz (2011, s. 34), yazma kaygısı; yazma becerisini kapsayan bütün etkinlikler için geçerlidir. Bu bir yazma ödevi olabileceği gibi derste yazı yazma kapsamında olan bir etkinlik dahi olabilir. Sınavda karşısına çıkan bir kompozisyon sorusu da olabilir. Bu durumlarda yazma kaygısı yaşayan çocuklarda “üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması” gibi durumlarla fiziksel olarak kendini gösterir. Özbay ve Zorbaz’ın yazma kaygısı yaşayan bireylerde gözlemledikleri Poff ile benzeşmektedir. Bunun sebebi kaygının belirtilerinden kaynaklanmaktadır. İşeri ve Ünal (2012) yazma kaygısını; yazı yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak açıklamışlardır. “Bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur.” (s. 69).

Genel olarak yazma kaygısı ile ilgili ifadelere bakıldığında bireyin yazı yazmamak adına kendince bir tutum geliştirdiği ve bundan hareketle yazma ile ilgili bütün aktivitelere kendini kapattığı söylenebilir. Hatta fiziksel anlamda tepki vermeye kadar giden bu kaygı durumu kişileri olumsuz anlamda etkilemektedir. Vücut fiziksel anlamda tepki vermeye başlamaktadır. Bu da hem psikolojik olarak hem de fiziksel olarak bireyleri olumsuz etkilemektedir.

Yazma kaygısı yüksek olan bireylerde yazı yazma eylemine karşı birtakım olumsuz davranışlar gözlenebilmektedir. Reeves’e (1997) göre, yazma kaygısı yüksek olan bireylerde yazma becerisine karşı bazı tavır ve tutumlar söz konusudur. Bunlar:

Bu bireyler meslek seçerken de yazma eyleminin çok az olduğu veya hiç olmadığı meslekleri seçerler.

Lisans eğitimleri sırasında yazı yazmanın gerekli olduğu dersler, aktiviteler ve bölümlerden özellikle kaçınırlar.

Eğitim ortamları dışında yazma oranları oldukça azdır.

Sosyal hayatta çevrelerine yazma eylemi konusunda iyi bir örnek olamazlar.

Yazı yazma çalışmalarına olan istek ve arzuları oldukça azdır.

Aslında yukarıdaki ifadelerde yazma kaygısı yaşayan bireylerin, yazı yazmaya dair her konuda olumsuz tavır sergiledikleri görülmektedir. Hemen hemen hayatlarının hiçbir karesinde yazma eylemini gerçekleştirmek istemezler. Yazma eylemi ile alakalı her şeye tepki gösterir ve duvar örerler.

Yabancı dilde yazma becerisinin oldukça zor olduğu ve hedef dili öğrenen kitlenin yazma becerisinde kaygılandığı ve yazmak istemediğini gördük. Tiryaki (2013), yazma becerisinin geliştirilip daha iyi olabilmesi için bazı durumlardan bahsetmiştir. Bunlar:

- Yabancı dilde yazma becerisi eğitimi verilirken hedef dili öğrenen kitlenin *yaş, ana dili, kültür yapısı* vb. özellikleri dikkate alınarak eğitim verilmesi gerektiğidir.
- Hedef kitleye rehberlik eden öğretici, dili öğrenmek isteyen kitleyi tanımalıdır. Hedef kitlenin ihtiyacına göre öğretim yöntemleri ve strateji benimsemelidir.
- Hedef dili öğrenen kitlenin ana dillerindeki cümle yapısı Türkçenin cümle yapısından farklı ise bunu göz önünde bulundurarak hareket etmelidir.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerle sürekli ve planlı olarak yazma çalışması yapılmalıdır.
- Öğretmen, hedef dil olarak Türkçe öğrenen bir öğrenciye veya gruba yazma eğitimi veriyorsa zor bir beceri olan yazmanın her bir kademesinde öğrencinin yanında yapıcı bir tutum sergileyerek bulunmalıdır.

“Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak yürütülebilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: *Başlangıç* seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. *İleri* seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, *üst seviyedekiler* açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler.” (s. 39).

Aslında yabancı dil olarak Türkçe öğreten herkes, hedef kitleyi çok iyi tanımalı ve hedef kitlenin ihtiyacına göre bir eğitim modeli izlemelidir. Hedef kitle, yazma becerisinde zorlanıyorsa ve bu bağlamda kaygı yaşıyorsa eğitici, olumlu tavırlar sergileyerek hedef kitleye yardımcı olmalıdır. Planlı ve düzenli yazma etkinlikleri ile hedef kitlenin zorlandığı bu beceriyi geliştirici etkinlikler yaptırmalıdır. Eğitimci Türkçenin yapısını iyi özümsemeli ve hedef dili öğrenen kitlenin ana dilinin yapısı ile ilgili de fikir sahibi olmalıdır.

BÖLÜM IV

4. YÖNTEM

Araştırmanın üçüncü bölümü olan bu kısımda; araştırmanın modeli, örneklem ve evreni ile ilgili bilgiler; devamında ise, verilerin nasıl toplandığı ve çözümlendiği ile ilgili açıklamalar bulunmaktadır.

Yöntem, araştırma boyunca izlenecek yol olarak ifade edilebilir. Karasar (2013), araştırmayı yapan kişinin araştırmayı yapmak üzere ortaya koyduğu problemi çözmek maksadı ile izlediği yola yöntem dendiğini belirtmiştir. Yöntemden maksat başka bir araştırmacının da aynı planı uygularken aynı sonuca varabilmesidir.

4.1. Araştırmanın Modeli

Öğrenim görmek amacıyla Türkiye'ye gelen, Aydın ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarını tespit edip çeşitli değişkenlere göre değerlendirmeyi amaçladığımız bu çalışmada *betimleyici tarama modeli* kullanılmıştır. “Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlamaya çalışılır.” (Karasar, 2013, s. 77).

4.2.Evren ve Örneklem

“Örneklem, belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümelerdir. Araştırmaların çoğu, örneklem kümeleri üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar ilgili evrenlere genellenir.” (Karasar, 2013, s. 110, 111).

Araştırmanın evrenini; Gaziantep Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)’de 2019–2020 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklemimiz amaçlı örneklem alma yolu ile seçkisiz olarak B1 ve B2 kurunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 135 öğrenci olarak seçilmiştir. Örneklemdeki bütün öğrencilere ulaşılmıştır; ancak, bazı maddeleri boş bırakan veya birden fazla seçeneği işaretleyen 5 katılımcının ölçeği geçersiz sayılmış; 130 öğrencinin ölçek sonuçları değerlendirmeye alınmıştır.

4.3.Verİ Toplama Aracı

Bu araştırmadaki veriler; *Kişisel Bilgi Formu* ve *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılarak toplanmıştır.

4.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya temel teşkil eden veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan *Kişisel Bilgi Formu* ile toplanmıştır. Öğrencilerden, cinsiyet, yaş, uyruk, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı ve Türkçe seviyeleri konusunda bilgi alınmıştır. Bu bilgiler ışığında öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin etkilenip etkilenmediği; etkileniyorsa, olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğuna dair bilgi formu doldurmaları istenmiştir. Kişisel bilgi formu oluşturulurken soruların kısa ve öğrenciler tarafından anlaşılır olmasına özen gösterilmiştir. Araştırmada kullanılan *Kişisel Bilgi Formu*’nda öğrencilere toplam dokuz soru yöneltilmiştir. Verilen cevaplar, hedef kitlede yazma kaygısına sebep olabilecek değişkenleri belirleme açısından incelenmiştir. Sonuçlar, *Bulgular ve Yorum* kısmında verilmiştir.

4.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisini kazanırken ortaya çıkan sorunlar öğrenmeyi geciktirmekte ve zorlaştırmaktadır. Bu sorunlardan biri de kaygıdır. Öğrencilerin karşılaştıkları bu kaygı unsurunun derecesini ve öğrenmeye etkisini ele almak için Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek, yazma kaygısını ölçen 13 maddeden oluşmaktadır ve maddeler 5’li likert şeklindedir. Ölçekteki maddeler; kesinlikle katılmıyorum, katılmıyorum, kararsızım, katılıyorum ve kesinlikle katılıyorum şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler; en olumsuz 1 ve en olumlu 5 olmak üzere hazırlanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma kaygısı adlı ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik ölçümü .84’tür. İki faktörden oluşan bu ölçeğin toplam varyansı %46,820 şeklindedir.

Kullanılan bu ölçek iki faktörden oluşmaktadır. Bunlardan biri Eylem Odaklı Kaygı diğeri ise, Çevre Odaklı Kaygı’dır. Eylem Odaklı Kaygıda bulunan maddeler 7 tanedir. Bunlar:

“Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir. Yazmayı severim. Yazı yazarken kendimi daha iyi hissederim. Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluşturmam. Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım. Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım. Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.” (s. 1129).

Maddeler incelendiğinde eylem odaklı kaygı maddelerinin olumlu anlamlar içerdiği görülmektedir. Bu maddeler öğrencinin yazmaktan keyif aldığı, kendini yazarken mutlu hissettiği maddelerdir.

Çevre Odaklı Kaygıda bulunan toplamda 6 tane madde vardır. Bunlar:

“Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder. Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder. Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder. Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edemem beni kaygılandırır. Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder. Yazma ödevlerinden hoşlanmam.” (s. 1129).

Çevre odaklı kaygı maddeleri incelendiğinde ise, olumsuz anlamlar içerdiği görülmektedir. Ayrıca yazma becerisi ile arası pekiyi olmayan hedef kitlenin çevrelerine karşı daha duyarlı oldukları bu maddelerde görülmektedir.

4.4. Verilerin Toplanması

Veriler Gaziantep Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi TÖMER’de uygulanmıştır. Bunun sebebi; araştırmacının kolaycılığını sağlamaktır. Uygulama öncesinde bu kurumların müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Daha sonra öğrencilere içerisinde *Kişisel Bilgilendirme Formu*’nun da olduğu *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği* uygulanmıştır. Bu ölçekler üniversitede görevli hocalarla iletişime geçilerek öğrencilere yaptırılmıştır. Başlangıçta kişisel bilgilendirme formu ile ilgili bilgi verilmiş, kaygı ölçeğinin hiçbir maddesini boş bırakılmadan veya iki maddeyi aynı anda işaretlemekten yapmaları söylenmiştir. Bahsi geçen uygulama bahsi geçen üniversitelerdeki B1 ve B2 seviyesinde eğitim gören öğrencilere uygulanmıştır.

4.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 21.0 paket programı kullanılmıştır. Katılımcıların yazma kaygısının belirlenmesi amacıyla puanları hesaplanmış ve kaygı düzeyleri belirlenmiştir. Ölçek, öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra puanlar toplanarak, her sonuç için bir ölçek puanı bulunmuştur. Bu puanlar eğer yüksekse, bu durum Türkçe yazma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Kaygı ölçeğindeki maddeler beş basamaklı likert şeklinde hazırlanmıştır.

Çalışmanın verileri değerlendirilirken betimsel istatistik kısmında yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır.

V. BÖLÜM

5. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara göre araştırmacının yorumları yer almaktadır. Araştırmanın altı tane alt problemi bulunmaktadır. Her alt problem de iki alt faktör (eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı) açısından incelenmiştir.

Araştırmada yaş, cinsiyet, kur düzeyi, Türkçe kitap okuma ve Türkçe yazı yazma sıklıkları değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma boyunca, bu değişkenlerin, Türkçe yazı yazmayı etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmış ve araştırma sonunda, veriler yardımıyla bu problemler için birtakım açıklamalar getirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler *Kişisel Bilgi Formu* yardımıyla elde edilmiş ve betimsel istatistikler, tablolarla gösterilmiştir.

Bu bölümde çalışmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgileri ve yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerine ilişkin ulaşılan bulgular ele alınmıştır.

5.1. Katılımcılara İlişkin Bulgular

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygının yazma becerisine etkisinin incelendiği bu çalışmaya katılan bireylerin cinsiyet, yaş, kur, Türkçe okuma sıklığı ve Türkçe yazma sıklığının dağılımı aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunun Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	65	50
Erkek	65	50

Çalışma grubu cinsiyete göre incelendiğinde ankete katılan 130 öğrenciden 65'inin kız öğrenci, 65 kişinin de erkek öğrenci olduğu görülmektedir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunun Türkçe Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

Türkçe Kitap		
Okuma Sıklığı	F	%
Okumuyorum	37	28,5
Ayda yılda bir	37	28,5
Haftada bir	33	25,3
Her gün	23	17,7

Araştırmaya katılan öğrencilerin 37'sinde (%28,5) Türkçe kitap okuma sıklığının olmadığı, 37'sin de ise, (%28,5) ayda yılda bir kitap okuduğu, 33'nünde (%25,3) haftada bir, 23'ünün ise, (17,7) her gün kitap okuma sıklığı olduğu belirlenmiştir.

Tablo 3.

Çalışma Grubunun Türkçe Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Türkçe Yazı		
Yazma Sıklığı	F	%
Yazmıyorum	15	11,5
Ayda yılda bir	17	13,1
Haftada bir	77	59,2
Her gün	21	16,2

Kursiyerlerin 15'inde (%11,5) Türkçe yazı yazma sıklığının olmadığı, 17'sinde (%13,1) ayda yılda bir, 77'sinin (%59,1) haftada bir, 21'inin (%16,2) ise, her gün Türkçe yazı yazmaktadır.

Tablo 4.

Çalışma Grubunun Yaş Durumuna Göre Dağılımı

Yaş	F	%
14-20	56	43,1
21-25	47	36,2
26 ve üzeri	27	20,7

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen ve ankete katılan öğrencilerin 56'sı (% 43,1) 14-20 yaş aralığındaki öğrenciler, 47'si (% 36,2) 21-25 yaş aralığındaki öğrenciler ve 27'si (% 20,7) ise, 26 yaşın üstündeki öğrencilerden oluşmaktadır.

Tablo 5.

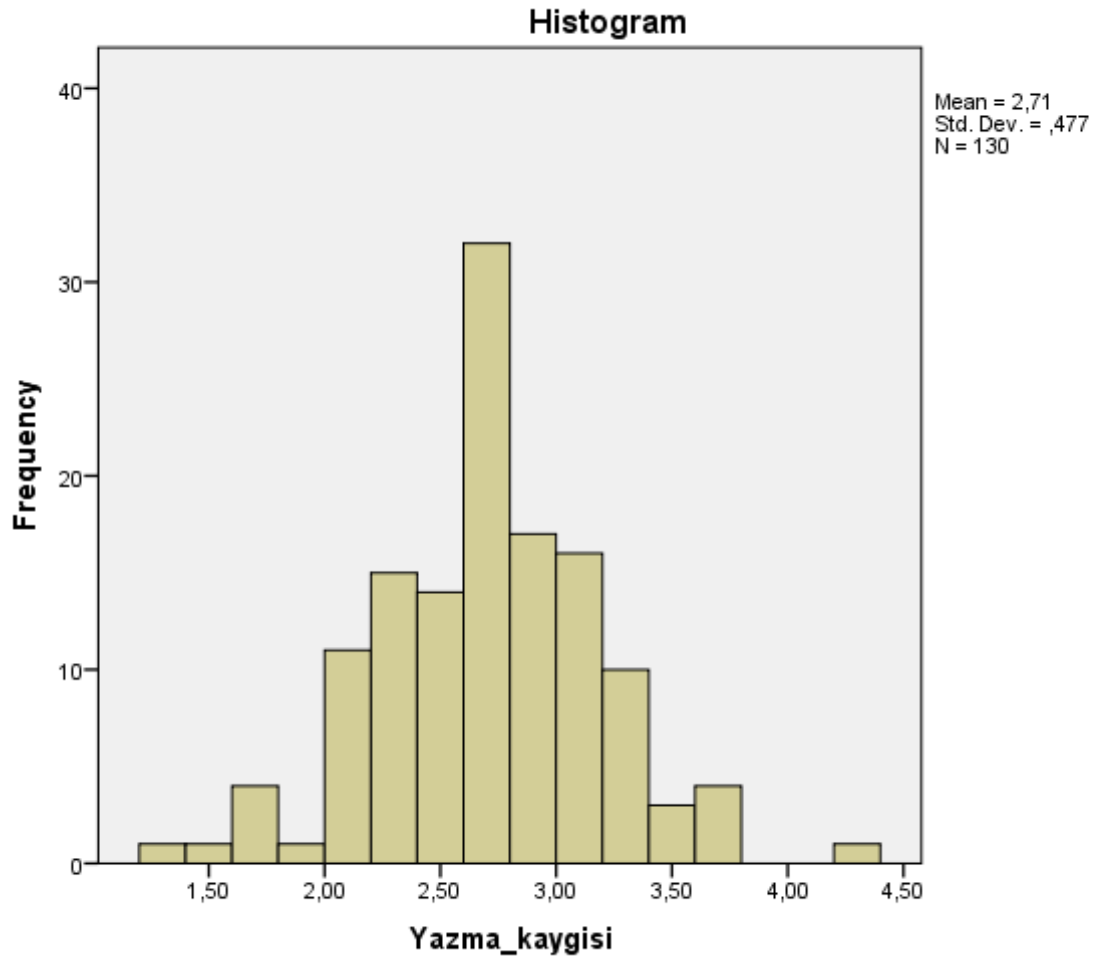
Çalışma Grubunun Kur Düzeyine Göre Dağılımı

Kur Düzeyi	F	%
B1	32	24,6
B2	98	75,4

Araştırmaya katılanların 32'sinin (% 24,6) kur düzeyi B1 iken 98'inin (%75,4) kur düzeyi B2 olduğu belirlenmiştir.

5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Ölçeği Normallik Dağılımı İncelemesi

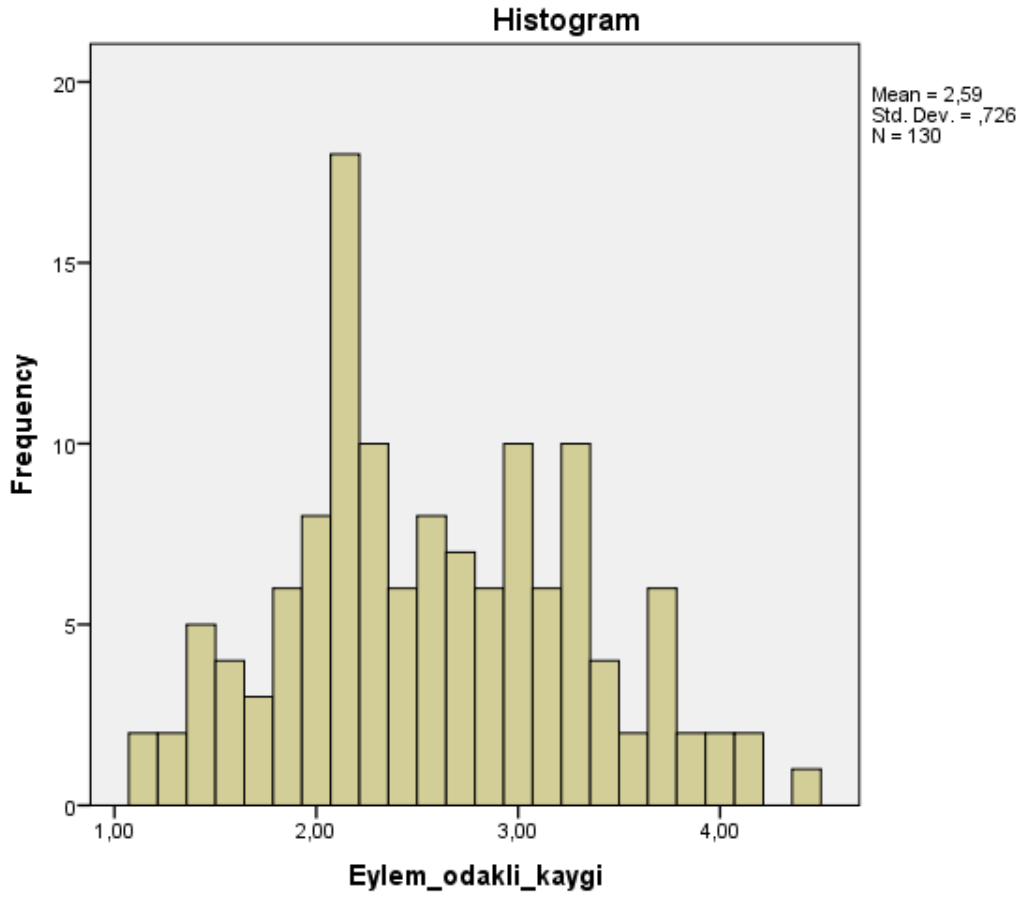
Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin puan dağılımlarının normalliği farklı ölçütler temel alınarak belirlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin puan dağılımları histogram grafiğinde incelenmiştir (Şekil 1). Bu grafik incelendiğinde, grup puanlarının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte normallik varsayımını sınavan hipotez testlerinden Kolmogorov-Smirnov değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması dağılım normalliğine işaret etmektedir (Kolmogorov-Smirnov: .20, $p > .05$). Son olarak dağılıma ilişkin basıklık (.75 ile .42 arasında) ve çarpıklık (.00 ile .21 arasında) değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin puan dağılımının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



Şekil 1. Yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği

5.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Eylem Odaklı Yazma Kaygısı Alt Boyutu Normallik Dağılımı İncelemesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin puan dağılımlarının normalliği farklı ölçütler temel alınarak belirlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin puan dağılımları histogram grafiğinde incelenmiştir (Şekil 2). Bu grafik incelendiğinde, grup puanlarının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte dağılıma ilişkin basıklık (-.56 ile .42 arasında) ve çarpıklık (.23 ile .21 arasında) değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin puan dağılımının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

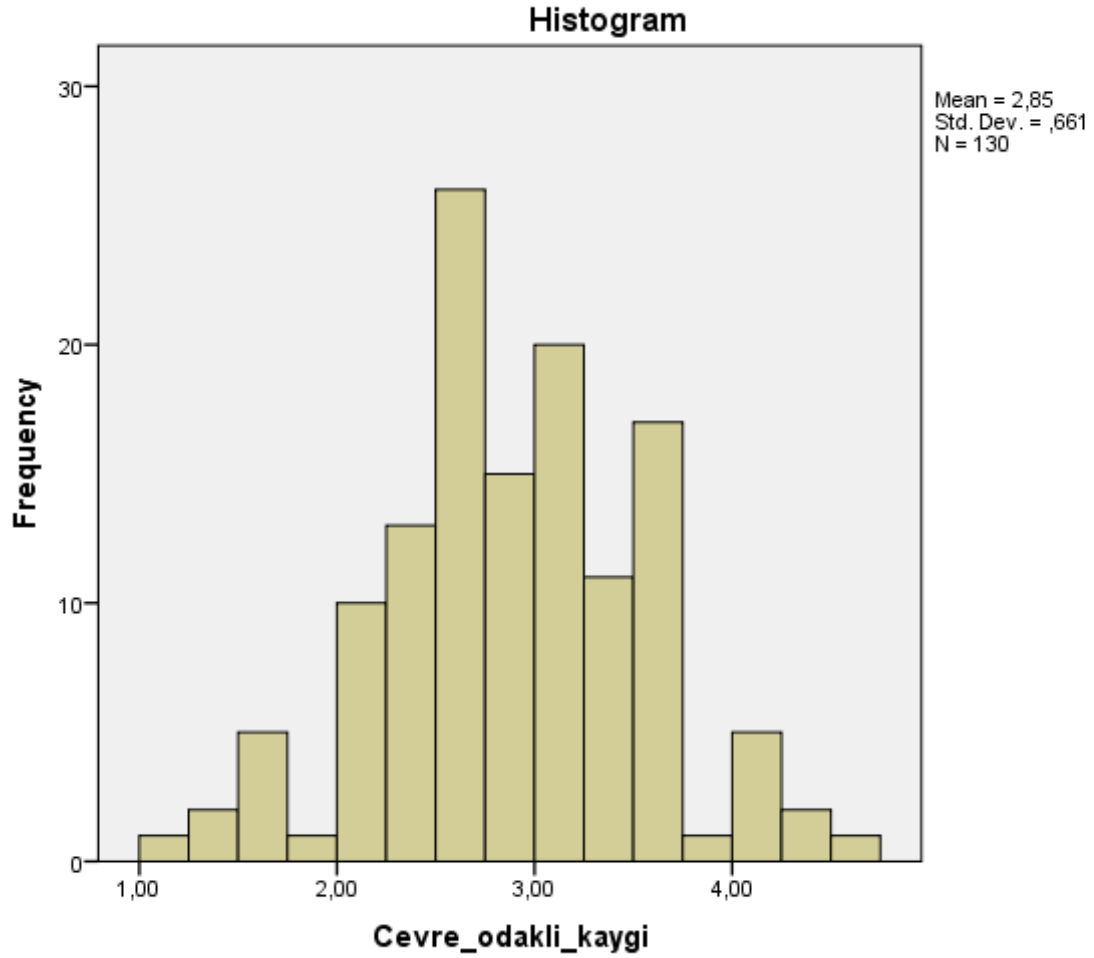


Şekil 2. Eylem odaklı yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği

5.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çevre Odaklı Yazma Kaygısı Alt Boyutu Normallik Dağılımı İncelemesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin puan dağılımlarının normalliği farklı ölçütler temel alınarak belirlenmiştir. İlk olarak öğrencilerin puan dağılımları histogram grafiğinde incelenmiştir (Şekil 3). Bu grafik incelendiğinde, grup puanlarının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Bununla birlikte normallik varsayımını sıyanan hipotez testlerinden Kolmogorov-Smirnov değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması dağılım normalliğine işaret etmektedir (Kolmogorov-Smirnov: .09, $p > .05$). Son olarak dağılıma ilişkin basıklık (.14 ile .42 arasında) ve çarpıklık (-.08 ile .21 arasında) değerlerinin normal dağılım için kabul

edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin puan dağılımının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.



Şekil 3. Çevre odaklı yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği

5.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Kaygı ve Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Birinci Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları ne düzeydedir?

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Kaygısı Ölçeği kullanılarak yürütülen bu çalışmada elde edilen verilerden yola çıkılarak, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının kaynaklarının, iki boyutta gruplandığı görülmektedir. Bu boyutlar; öğrencilerin kaygı düzeylerinin çevre odaklı kaygı ve eylem odaklı kaygı açısından ele alınmasıdır.

Tablo 6.

Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin Algı Düzeyleri

Boyutlar	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Eylem odaklı kaygı	130	1.14	4.43	2.59	.73
Çevre odaklı kaygı	130	1.00	4.50	2.85	.66
Yazma kaygısı	130	1.31	4.23	2.71	.48

Buna göre öğrencilerin yazma kaygılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir ($\bar{X} = 2.71$). Öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının ($\bar{X} = 2.85$) eylem odaklı kaygılarına ($\bar{X} = 2.59$) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

5.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Cinsiyet ve Kaygı İlişkisi

İkinci Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 7.

Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	Sd	P
Erkek	65	2.68	.44	-.71	128	.48
Kız	65	2.74	.51			

Tablo 7’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -.71$, $p > .05$). Buna göre, öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

Yaman (2010, s. 278), Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması adlı araştırmasında kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. “Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t=1,502$; $p>.05$)."

Taşdemir (2017, s. 52), Yabancılar Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğitimine Etkisinin İncelenmesi adlı çalışmada hedef kitlenin ön test uygulamasında anlamlı bir farklılık gözükmezken son testteki yazma kaygısı ölçeğinde ($U = 303.00$, $p<.05$) buna ilaveten ön yargı alt boyut puanında ($U = 318.50$, $p<.05$) anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır.

"Ön yargı alt boyut puanları için hesaplanan sıra ortalaması değerleri incelendiğinde erkek bireylerin, kadın bireylere nazaran daha yüksek ön yargıya sahip olduğu söylenebilir. Ölçek toplam puan düzeyinde yapılan incelemeler ise erkek bireylerin yazma kaygısı düzeylerinin kadın bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu iki puan dışında kalan diğer hiçbir puan için cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir."

S. Maden, Dincel ve A. Maden (2015), yaptıkları *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları* adlı çalışmada kaygı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe yazı yazma kaygılarına yönelik veriler incelendiğinde, hem bay hem de bayan öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde duydukları kaygının birbirine yakın olduğu görülmektedir. Sonuç olarak, her iki cinsiyetin de arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. " $(t=0,480$; $sig.0,548)$ "

Polatcan (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi adlı çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminde kaygı ile ilgili yerli ve yabancı kaynakları araştırmıştır. Ulaştığı kaynaklar; Konuşma Kaygısı Ölçeği, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Kaygılarının Kaynakları Ölçeği, Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği (Horwitz vd. 1986), Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği, Yabancı Dil Dinleme Kaygısı Ölçeği (Kim, 2002), Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı Ölçeği (Baş, 2013), Yabancı Dil Kaygı Ölçeği (Doğan, 1988), Konuşma Kaygısı Ölçeği (Özdemir, 2013), İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği (SLWAI) (Cheng, 2004) ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlere Yönelik Okuma Kaygısı Ölçeği'dir (Altunkaya ve Erdem, 2016). Bu araştırmaların geneline bakıldığında %14.29 yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde fark olduğu, bunun aksine %85.71 oranında ise fark olmadığı verisi ortaya çıkmıştır. Polatcan, bu veriler neticesinde kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı kanısına varmıştır.

Polatcan'ın yaptığı araştırma ve diğer araştırmalar incelendiğinde cinsiyet ve kaygı arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır.

5.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Cinsiyet ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 8.

Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	T	sd	p
Erkek	65	2.53	.68	-.93	128	.35
Kız	65	2.65	.78			

Tablo 8'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -.93$, $p > .05$). Buna göre, öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

5.4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Cinsiyet ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygıları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 9.

Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	t	sd	P
Erkek	65	2.85	.70	.08	128	.94
Kız	65	2.84	.62			

Tablo 9'da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir (t

=.08, $p > .05$). Buna göre, öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

5.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaş ve Kaygı İlişkisi

Üçüncü Alt Problem: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 10.

Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	N	$\bar{X}$	S
A. 14-20 yaş	56	2.65	.44
B. 21-25 yaş	47	2.78	.50
C. 26 ve üzeri yaş	27	2.70	.50
Toplam	130	2.71	.48

Öğrencilerin yaş düzeyleri incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğunun 14-20 yaş aralığındaki öğrencilerden ($n = 56$) ve 21-25 yaş ($n = 47$) aralığında bulunan öğrencilerden oluştuğu görülmektedir. “21-25 yaş” aralığında yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 2.78$).

Tablo 11.

Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	.46	2	.23	1.01	.37
Gruplar içi	28.89	127	.23		
Toplam	29.34	129			

Tablo 11. incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(2,127) = 1.01$, $p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde yaş düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Polatcan (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi adlı çalışmada yaklaşık olarak 10 tane araştırmayı incelemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı ile yaş arasındaki ilişkinin % 20 oranında

fark olduğu ve % 80 oranında fark olmadığı neticesine varılmıştır. Bu da yabancı dil öğretiminde kaygının yaş değişkeni açısından farklılaşmadığı sonucunu vermektedir.

5.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaş ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 12.

Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	N	$\bar{X}$	S
A. 14-20 yaş	56	2.61	.71
B. 21-25 yaş	47	2.72	.74
C. 26 ve üzeri yaş	27	2.31	.68
Toplam	130	2.59	.73

Öğrencilerin yaş düzeyleri incelendiğinde, “21-25 yaş” aralığında ($\bar{X} = 2.72$) yer alan öğrencilerin “14-20 yaş” ($\bar{X} = 2.61$) ile “26 ve üzeri yaş” ($\bar{X} = 2.31$) aralığında yer alan öğrencilere göre daha çok eylem odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	3.00	2	1.50	2.92	.06
Gruplar içi	65.09	127	.51		
Toplam	68.08	129			

Tablo 13 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. [$F(2,127) = 2.92, p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde yaş düzeylerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

5.5.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaş ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygıları yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 14.

Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yaş	N	$\bar{X}$	S
A. 14-20 yaş	56	2.69	.63
B. 21-25 yaş	47	2.86	.71
C. 26 ve üzeri yaş	27	3.15	.56
Toplam	130	2.85	.66

Öğrencilerin yaş düzeyleri incelendiğinde, “26 ve üzeri yaş” aralığında yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok çevre odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 3.15$).

Tablo 15.

Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Gruplar arası	3.80	2	1.90	4.59	.01	A-C
Gruplar içi	52.49	127	.41			
Toplam	56.29	129				

Tablo 15 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin yaşa göre anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir [$F(2,127) = 4.59, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, “14-20 yaş” aralığında yer alan öğrenciler ile “26 yaş ve üzeri” yaş aralığında yer alan öğrenciler arasından anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

5.6. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kur Seviyesi ve Kaygı İlişkisi

Dördüncü alt amaç: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları kur seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 16.

Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Kur Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Kur düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>p</i>
B1	32	2.62	.38	-1.24	128	.22
B2	98	2.74	.50			

Tablo 16 incelendiğinde, katılımcıların kur düzeyine göre yazma kaygılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -1.24$, $p > .05$). B2 kur düzeyinde yer alan öğrencilerin B1 kur düzeyinde yer alanlara göre yazma kaygıları daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Polatcan (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi adlı çalışmada yapılan analizleri değerlendirmiş ve dil düzeyleri açısından yabancı dil öğrenenlerin kur düzeyine göre kaygılarının değiştiği araştırmalar neticesinde bulunmuştur. Fakat kur seviyesinin kaygıyı etkilediğini ortaya koyan çalışmalar ile etkilemediğini ortaya koyan çalışmalar eşit sayıdadır.

5.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kur Seviyeleri ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygıları kur seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 17.

Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Kur Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Kur düzeyi	<i>n</i>	$\bar{X}$	<i>S</i>	<i>t</i>	<i>Sd</i>	<i>P</i>
B1	32	2.50	.67	-.76	128	.45
B2	98	2.62	.74			

Tablo 17 incelendiğinde, katılımcıların kur düzeyine göre eylem odaklı yazma kaygılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -.76$, $p > .05$). B2 kur düzeyinde yer

alan öğrencilerin B1 kur düzeyinde yer alanlara göre eylem odaklı yazma kaygıları daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.6.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kur Seviyesi ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygıları kur seviyelerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 18.

Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Kur Düzeyine Göre t-Testi Sonuçları

Kur düzeyi	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
B1	32	2.75	.57	-.96	128	.34
B2	98	2.88	.69			

Tablo 18 incelendiğinde, katılımcıların kur düzeyine göre çevre odaklı yazma kaygılarının anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t = -.96, p > .05$). B2 kur düzeyinde yer alan öğrencilerin B1 kur düzeyinde yer alanlara göre çevre odaklı yazma kaygıları daha yüksek olmasına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Kitap Okuma Sıklığı ve Kaygı İlişkisi

Beşinci Alt Amaç: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 19.

Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
A. Okumuyorum	37	2.83	.62
B. Ayda bir	37	2.62	.46
C. Haftada bir	33	2.67	.33
D. Her gün	23	2.70	.40
Toplam	130	2.71	.48

Türkçe kitap okuma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu okumuyorum ($n = 37$) ile ayda yılda bir ($n = 37$) kitap okuduklarını belirtmişlerdir. “Okumuyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 2.83$).

Tablo 20.

Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	.93	3	.31	1.38	.25
Gruplar içi	28.41	126	.23		
Toplam	29.35	129			

Tablo 20 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,126) = 1.38, p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde Türkçe kitap okuma sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

Yaman (2010), *Writing Anxiety of Turkish Students: Scale Development and the Working Procedures in Terms of Various Variables* adlı çalışmasında öğrencilerin bir ayda okudukları kitap sayısına göre kaygı durumlarında anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek üzere tek yönlü varyans analizi yapmıştır. Yaman çalışmasında hiç kitap okumayan öğrencilerin ayda 3-4 kitap okuyan öğrencilere göre daha fazla kaygı taşıdığını belirlemiştir.

Maden vd. (2015), *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları* adlı çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil kaygılarını kitap okuma alışkanlıklarına göre analiz etmiştir. Bu analizlerin neticesinde kitap okuma alışkanlığı yüksek olan kişilerin yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı zayıf olan öğrenciler ise, Türkçe yazı yazma konusunda anlamlı bir fark olacak şekilde kaygılanmışlardır ($F=8,072, sig.0,00$).

5.7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Kitap Okuma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygıları Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 21.

Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
A. Okumuyorum	37	2.85	.84
B. Ayda bir	37	2.44	.68
C. Haftada bir	33	2.45	.49
D. Her gün	23	2.60	.80
Toplam	130	2.59	.73

Türkçe kitap okuma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “Okumuyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok eylem odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 2.85$).

Tablo 22.

Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	4.04	3	1.35	2.65	.05
Gruplar içi	64.04	126	.51		
Toplam	68.08	129			

Tablo 22 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,126) = 2.65, p > .05$]. Bu veriye göre, öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde Türkçe kitap okuma sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

5.7.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Kitap Okuma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygıları Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 23.

Öğrencilerin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Kitap Okuma Sıklığı	N	$\bar{X}$	S
A. Okumuyorum	37	2.81	.78
B. Ayda bir	37	2.82	.63
C. Haftada bir	33	2.93	.54
D. Her gün	23	2.82	.68
Toplam	130	2.85	.66

Türkçe kitap okuma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “Haftada bir” Türkçe kitap okuduğunu söyleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok çevre odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 2.93$).

Tablo 24.

Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	.34	3	.11	.26	.86
Gruplar içi	55.95	126	.44		
Toplam	56.29	129			

Tablo 24 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [$F(3,126) = .26, p > .05$]. Bu bulguya göre, öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde Türkçe kitap okuma sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

5.8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Yazı Yazma Sıklığı ve Kaygı İlişkisi

Altıncı Alt Amaç: Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 25.

Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yazı yazma sıklığı	N	$\bar{X}$	S
A. Yazmıyorum	15	2.94	.73
B. Ayda yılda bir	17	2.88	.37
C. Haftada bir	77	2.66	.44
D. Her gün	21	2.59	.40
Toplam	130	2.71	.48

Türkçe yazı yazma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, öğrencilerin büyük çoğunluğu haftada bir ($n = 77$) Türkçe yazı yazdıklarını belirtmişlerdir. “Yazmıyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 2.94$).

Tablo 26.

Öğrencilerin Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Gruplar arası	1.85	3	.62	2.83	.04*
Gruplar içi	27.49	126	.22		
Toplam	29.35	129			

* $p \leq .05$

Tablo 26 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,126) = 2.83, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, gruplar arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum, anlamlı farklılığın sınır düzeyinde olmasından kaynaklanabilir.

5.8.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Yazı Yazma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Eylem Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygıları Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 27.

Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yazı yazma sıklığı	N	$\bar{X}$	S
A. Yazmıyorum	15	3.04	1.03
B. Ayda yılda bir	17	2.80	.64
C. Haftada bir	77	2.50	.67
D. Her gün	21	2.42	.63
Toplam	130	2.59	.73

Türkçe yazı yazma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “Yazmıyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok eylem odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 3.04$).

Tablo 28.

Öğrencilerin Eylem Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı fark (Tukey)
Gruplar arası	4.96	3	1.65	3.30	.02*	A-C
Gruplar içi	63.13	126	.50			
Toplam	68.08	129				

* $p \leq .05$

Tablo 28 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [$F(3,126) = 3.30, p \leq .05$]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, “yazmıyorum” diyen öğrenciler ile “haftada bir” yazıyorum diyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

5.8.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Türkçe Yazı Yazma Sıklığı ve Kaygı İlişkisinin Çevre Odaklı Kaygı Açısından İncelenmesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygıları Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

Tablo 29.

Öğrencilerin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına İlişkin Betimsel İstatistikler

Yazı yazma sıklığı	N	$\bar{X}$	S
A. Yazmıyorum	15	2.83	.94
B. Ayda yılda bir	17	2.98	.73
C. Haftada bir	77	2.84	.60
D. Her gün	21	2.79	.60
Toplam	130	2.85	.66

Türkçe yazı yazma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “Ayda yılda bir” Türkçe yazı yazdığını söyleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir ($\bar{X} = 2.98$).

Tablo 30.

Öğrencilerin Çevre Odaklı Yazma Kaygısına İlişkin Algı Düzeylerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklıklarına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	P
Gruplar arası	.39	3	.13	.29	.83
Gruplar içi	55.90	126	.44		
Toplam	56.29	129			

* $p \leq .05$

Tablo 30 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F(3,126) = .29$, $p \leq .05$]. Bu veriye göre, gruplar arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklığının çevre odaklı yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı yorumu yapılabilir.

VI. BÖLÜM

6. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı ile ilgili yapılan araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkılarak çalışmanın sonuçları açıklanmıştır ve ulaşılan sonuçlar ilgili alan yazın ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlar neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

6.1. Sonuçlar

Yabancı dil öğretimi, teknolojik gelişmelerle birlikte değişmekte ve gelişmekte olan bir alandır. Daha nitelikli dil öğretimi için yabancı dili olumlu ve olumsuz yönde etkileyen faktörler her geçen gün araştırılmaktadır.

90'lı yıllarda Horwitz ve Young'ın (1991) "Dil Kaygısı" adlı çalışması yabancı dili öğrenen öğrencilerde yaşanan kaygının ciddiyetini ortaya koymuştur. Genel olarak kaygı normal düzeyde bireylere fayda sağlarken normalin üstünde sergilenen kaygı öğrenmeyi geciktirmektedir. Yüksek kaygı, hedef dili öğrenen birey ile hedef dil arasına duvarlar örülmesine sebep olmaktadır. Yüksek kaygı ile başarı arasında ters orantı bulunduğu birçok araştırmanın sonucuna yansımıştır. Bundan hareketle yabancı dil öğretiminde amaç dört temel becerinin hedef kitle tarafından öğrenilmesi ve hedef kitlenin dili iletişim

bağlamında kullanmasıdır. Fakat bu amaçlar kaygının da etkisi ile maalesef yerine getirilememektedir. Hedef dili öğrenen birey özgüven ve motivasyon sorunu yaşamaktadır.

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygılandığı varsayılarak ve özellikle yazma becerisini öğrenme aşamasında yaşadıkları kaygıyı ve sebeplerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Bu sorunların tespit edilmeden çözülmesi mümkün değildir. Bu düşünce ile çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının kaynakları, *Kişisel Bilgi Formu* ve *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerde Yazma Kaygısı Ölçeği* kullanılarak araştırılmıştır. Bu doğrultuda elde edilen veriler şu şekildedir:

- 1- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde yazma kaygısının kaynağının çevre odaklı kaygı olduğu söylenebilir. Cüceloğlu, kaygının ortaya çıkmasının nedenlerini maddeler halinde sıralarken *desteğin çekilmesi* ifadesinden bahsetmektedir. Desteğin çekilmesi: Sürekli alıştıkları, güven duydukları çevreler veya ortamlar ortadan kalkınca bireyde oluşan kaygıdır. Yabancı dil sınıfları öğrencilerin alıştıkları ortamdan ziyade değişen bir ortamdır. Bu değişen ortam, bireylerde kaygıya sebep olmaktadır.
- 2- Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı, katılımcıların cinsiyet durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların cinsiyet durumlarının eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı açısından da anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. Bu sebeple, cinsiyetin, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyini etkileyen bir etken olmadığı söylenebilir. Bizim çalışmamız dışında yabancı dil ve kaygı konusunda cinsiyet faktörünü ele alan Maden vd. (2015), Polatcan (2018) ve Yaman (2010)'ın çalışmalarında da cinsiyetin kaygıya herhangi olumlu bir etkisi bulunmamaktadır.
- 3- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların, yaş durumlarına bakıldığında, “21-25 yaş” aralığındaki öğrenciler “14-20 yaş” ve “26’nın üzerinde yaş” aralığında yer alan öğrencilere göre daha çok eylem odaklı yazma kaygısı yaşamaktadır. Fakat yaş durumu, yaş ve kaygının eylem odaklı kaygı açısından ele alınmasında anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bunun aksine öğrencilerin yaş düzeyleri incelendiğinde, “26 ve üzeri yaş” aralığında yer alan öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok çevre odaklı yazma kaygısı yaşadıkları

görülmektedir. Yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, “14-20 yaş” aralığında yer alan öğrenciler ile “26 yaş ve üzeri” yaş aralığında yer alan öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Bu sonuçtan hareketle yaş büyüdükçe, yeni bir dili öğrenme ve öğrenilen hedef dilde yazma becerisi konusunda, kaygı düzeyi de yükselmektedir. Polatcan (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi adlı çalışmada yaklaşık olarak 10 tane araştırmayı incelemiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı ile yaş arasındaki ilişkinin % 20 oranında fark olduğu ve % 80 oranında fark olmadığı neticesine varılmıştır. Bütün araştırmalara bakıldığında yaşıyla kaygı üzerinde anlamlı bir değişken olmadığı görülmektedir.

- 4- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin kur seviyelerinin, yazma kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların kur seviyelerinin eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı açısından da anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. Sonuç olarak, kur seviyesi farklılığının, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyini etkileyen bir etken olmadığı söylenebilir. Polatcan (2018), Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi adlı çalışmada yapılan analizleri değerlendirmiş ve dil düzeyleri açısından yabancı dil öğrenenlerin kur düzeyine göre kaygılarının değiştiği araştırmalar neticesinde bulunmuştur. Fakat kur seviyesinin kaygıyı etkilediğini ortaya koyan çalışmalar ile etkilemediğini ortaya koyan çalışmalar eşit sayıdadır.
- 5- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Türkçe kitap okuma sıklığının, yazma kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların Türkçe kitap okuma sıklığının eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı açısından da anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeninin, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyini etkileyen bir etken olmadığı bu araştırmanın neticesi olarak söylenebilir. Yalnız bizler bu çalışmada Türkçe kitap okuma sıklığına baktık. Fakat Maden vd. (2015), yaptıkları araştırmada sadece kitap okuma sıklıklarına göre kaygı durumunun değişip değişmediğine bakmışlardır. Sonuç olarak Maden vd. (2015), yaptıkları araştırmada sadece kitap okuma sıklıklarına bakmışlardır. Maden

vd.'lerinin çalışmasında yabancı uyruklu öğrencilerin yabancı dil kaygılarının kitap okuma alışkanlıklarına göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Bu analizlerin neticesinde kitap okuma alışkanlığı yüksek olan kişilerin yazma kaygılarının düşük olduğu tespit edilmiştir. Kitap okuma alışkanlığı zayıf olan öğrenciler ise, Türkçe yazı yazma konusunda anlamlı bir fark olacak şekilde kaygılanmışlardır ($F=8,072$, $sig.0,00$).

- 6- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların, Türkçe yazı yazma sıklıklarına bakıldığında, “yazmıyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yazı yazma sıklığı ve kaygı ilişkisinin eylem odaklı kaygı açısından incelenmesi durumunda öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “yazmıyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok eylem odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu da öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinde Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Fakat Türkçe yazı yazma sıklığı açısından öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “ayda yılda bir” Türkçe yazı yazdığını söyleyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmesine rağmen öğrencilerde çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri açısından Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Şimdiye kadar öğrencilerin yazı yazma sıklığının kaygı durumunu ele alan başka çalışma bulunmamaktadır.

6.2. Öneriler

Bu çalışma ile ulaşılan sonuçlardan hareketle yabancılara Türkçe öğretenlere ve bu alanda gerçekleştirilecek araştırmalara/araştırmacılara birtakım öneriler verilmiştir. Bunlar şunlardır:

- 1- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde yazma kaygısının kaynağında çevre odaklı kaygı daha yüksek çıkmıştır. Bu durum bize hedef dili öğrenen öğrencilerin

arkadaşlarından/akranlarından etkilendikleri ve öğreticinin tutumunun onlar için çok önemli olduğunu göstermektedir. Arkadaşlık ilişkilerinin daha samimi ve yapıcı, öğreticinin de sevgi dolu ve olumlu tavırlar sergilediği bir öğrenme ortamında, yabancı dil öğrenen öğrenci, kendini daha rahat hissedecektir. Öğretmen, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere hoşgörü ve yapıcı yaklaşmalı öğrencilerin yabancı oldukları bir ortamda birbirlerini tanımalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin sorduğu soruları, içtenlikle cevaplamalı, baskı unsuru ile öğrencileri kaygılandırmamalıdır.

- 2- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen “21-25 yaş” aralığında yer alan öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu yaş aralığında olan öğrencilerin kaygı ile baş edebilmeleri için daha fazla yazma ödevi verilmelidir. Ayrıca hatalar düzeltilirken olumlu dönütler verilmeli, öğrenciler derse daha fazla teşvik edilmelidir.
- 3- Bu araştırma neticesinde yazı yazan öğrencilerin daha az kaygı yaşadığı görülmektedir. Kaygılanan öğrencilerle daha fazla yazı yazma alıştırmaları yapılarak öğrencinin kaygısını yenmesi sağlanabilir.
- 4- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken derste bol bol dikte çalışması yapılmalıdır. Yazı çalışmalarına ayrılan zaman arttırıldıkça öğrencinin öğrenme durumu artacak ve kaygı düzeyi düşecektir.
- 5- Bu araştırmada beklentimiz Türkçe kitap okuyan öğrencilerin daha az kaygı yaşamalarıydı. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklıklarının kaygı durumuna hiçbir etki yapmadığı araştırma neticesinde elimize geçen bir veridir. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların Türkçe kitap okuma sıklığı ve kaygı konusunu da araştırmalarıdır. Onların sonuçlarıyla birlikte alana daha objektif bir bakış açısı kazandırılabilir.
- 6- Hedef dili öğreten öğretmen, dil bilgisi ve kelime ezberi düşüncesinden sıyrılıp dili kültürle birlikte vermeyi başarmalıdır. Türklerin, Türkiye’nin, Türk kültürünün öğrencilere sevdirmesi de Türkçe öğretmek kadar mühim bir meseledir.
- 7- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlar ayrıca öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi için aktif hizmet veren rehberlik hizmeti sunabilirlerse bu hizmet, yüksek kaygı yaşayan öğrencilerin kaygı durumlarını normale çekecektir. Bu durum da hedef kitle için son derece faydalı olacaktır.

8- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı konusu yapılan çalışmalara bakıldığında oldukça eksik bir alandır. Araştırmacıların bu kaygı konusunu çalışmaları alana ciddi katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğreten ve bu işe gönül vermiş eğitimci ve akademisyenlerin bu araştırmanın sonuçlarını göz önünde bulundurarak kaygı durumunu fark etmeleri ve o bağlamda çözüm yolları üretmeleridir.



KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Uluslar Arası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunulmuş bildiri, Doğu Akdeniz Üniversitesi.
- 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.
- Akkaya A. ve Polat H. (2013). Seslere dayalı alfabe eğitimi. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi e l kitabı* içinde. (s. 249-258). Ankara: Grafik.
- Aksan, D. (2006). *Her yönüyle dil. ana çizgileriyle dilbilimi* 1. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Altunkaya, H. ve Erdem İ. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları ve okuduğunu anlama becerileri. *Sakarya University Journal of Education*, 7(1), 59-77.
- Ana dili. (2019). *Türk Dil Kurumu içinde*. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Ateş Ş. (t.y.). *Yunus Emre enstitüsü*. <https://www.yee.org.tr/tr/kurumsal/yunus-emre-enstitusu> sayfasından erişilmiştir.
- Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü. (2013). *Diller için Avrupa ortak öneriler çerçevesi öğrenim, öğretim ve değerlendirme* (MEB, Çev.). Frankfurt: telcGmbH.
- Aydın S., Zengin B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies* 4 (1), 81-94.

- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (30), 50-62.
- Bağcı H. ve Başar U. (2013). Yazma eğitimi. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 309-331). Ankara: Grafik.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı.
- Banguoğlu, T. (2000). *Türkçenin grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Bayat B. K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Bayraktar, N. (2011). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, 58-57.
- Bianet Bağımsız İletişim Ağı (t.y.). *Göç idaresi genel müdürlüğü verilerine göre Türkiye'deki Suriyeliler*. <https://bianet.org/bianet/insan-haklari/210836-goc-idaresi-genel-mudurlugu-verilerine-gore-turkiye-deki-suriyeliler> sayfasından erişilmiştir.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1(4)*, 107-133.
- Birol C. ve Özbay M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi için ölçme ve değerlendirme soruları*. Ankara: Pegem.
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. University of Kansas. Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 3185142).
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi.
- Çakır, İ . (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (28), 1-12.
- Çiftpınar B. (2011). Yabancı dil öğreniminde motivasyon. *Kültür Evreni*, 9, 173-189.
- Çotuksöken, Y. (t.y.) *Yabancıların Türkçe öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları yanlışlıklar*. <https://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce->

ogretimi/57-yabanci-ogrencilerin-turkce-ogrenirken-karsilastiklari-guclukler-ve-yaptiklari-yanlisliklar.html.

- Daly, J.A. ve Wilson, D.A., (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- Davison G. C ve Neale, J. M. (2004). *Anormal psikolojisi* (7. Basım) (İ. Dağ, Çev.) içinde (213-234). Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Dil. (2019). Türk Dil Kurumu içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Dilâçar, A . (1971). 1612’de Avrupa’da yayımlanan ilk türkçe gramerinin özellikleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 18, 197-210.
- Dilidüzgün Ş. (2013). Dinleme eğitimi. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 259-276). Ankara: Grafik.
- Doğan, A. (2008). Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Ankara Üniversitesi Dil Dergisi*, 139, 48-67.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University.
- Emiroğlu, S. (2013). Konuşma eğitimi. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 277-291). Ankara: Grafik.
- Ergin, M. (1989). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- Göçer A. (2013). Türkiye’de yabancılar Türkçe öğretimi. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 171-179). Ankara: Grafik.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 178-195.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bakış. *International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic Volume 6*(3), 797-810
- Gömlüksiz, N. ve Elaldı, Ş. (2011). Yapılandırmacı yaklaşım bağlamında yabancı dil öğretimi. *Turkish Studies Literature And History Of Turkish Or Turkic*, 6 (2). 443-454.

- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (2), 970-985.
- Günlük Siyasi ve Ticari Gazete (t.y.). *Türkiye’de bulunan yabancı sayısı 713 bin oldu*. <http://ticaretgazetesi.com.tr/turkiyede-bulunan-yabanci-sayisi-713-bin-675-oldu> sayfasından erişilmiştir.
- Harmer, J. (2001). *How to teach English*. Malaysia: Longman.
- Horwitz, E. K. ve Young, D.J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Research to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Horwitz, E.K., Horwitz, M.B., & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- İnce, B. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı içinde*. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), Yabancı dil öğretiminin temel ve genel ilkeleri (s. 143-156). Ankara: Grafik.
- İşcan A. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (17), 106-120.
- 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.
- Karasar, N. (2013), *Bilimsel araştırma yöntemi*, Ankara: Nobel.
- Kayalan, M. (2000). *Etkili ve hızlı okuma sanatı*. İstanbul: Alfa.
- Kaygı. (2019). *Türk Dil Kurumu içinde*. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Keskin, F. ve Okur, A. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültürel öğelerin aktarımı: İstanbul yabancılar için Türkçe öğretim seti örneği, *International Journal of Social Science* 6 (2), 1619-1640.
- MacIntyre, P. D. & Gardner, R. C. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.

- MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44, 283-305.
- 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.
- Medicana Genel Sağlık Ansiklopedisi (1993). Hastalıklar. *Medicana Genel Sağlık Ansiklopedisi* içinde. (c. 2 ss. 193-196). İstanbul: Milliyet.
- Metin. (2019). Türk Dil Kurumu içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Okumuş, Akbaş ve Yılmaz (2013), Kosova’da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ve Yunus Emre modeli. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı “Balkanlarda Türkçe” II* 276-282.
- Öner, G. ve Gedikoğlu T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 6/2, 67-78.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly- Miller 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*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paragraf. (2019). Türk Dil Kurumu içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Pinel, J.P.J. (2000). *Biopsychology*. 4. b. London: Allyn and Bacon.
- Poff, I. (2004). *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. Unpublished PhD Thesis, University of Southern California (UMI Number: 3155461).
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 205-216.

- Reeves, L. L. (1997). Minimizing writing apprehension in the learner-centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Richards, J.C. and Schmidt, R. (2002) Longman Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics (3.b.). Essex: Pearson Education Limited.
- Schab L. M. (2016). *Ergenler için çalışma kitabı* (F. Öktem, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- Scovel, T. (1978). The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28, 128-142.
- Spielberger, C.D. (1983) *State-Trait Anxiety Inventory STAI*. Palo Alto: Consulting Psychologists.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Tayşi, K. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (4), 1033 – 1050.
- Tiryaki, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.
- Turizm Gazetesi (t.y.) *Türkiye’de 650 bin yerleşik yabancı yaşıyor*. <https://www.turizm gazetes i .com/news.aspx?id=79581>.
- Tümce. (2019). Türk Dil Kurumu içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.
- Uzun, N. E. (2013). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 7-11). Ankara: Grafik.
- Vural, B. (2004), *Niteliksiz sınıf ve stressiz eğitim ortamı*. İstanbul: Hayat.
- Yabancı dil. (2019). Türk Dil Kurumu içinde. <http://sozluk.gov.tr/> sayfasından erişilmiştir.

- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde anadili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (s. 181-200). Ankara: Grafik.
- Yalçın, G. Ü. (1997). Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları. 4. *Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri*, s. 372-385, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Yalçın, S. D. (1998). Yazma Eğitiminde Yeni Bir Araştırma Alanı: Yaratıcı Yazarlık, *Türkçenin Öğretimi ve Eğitimi Sempozyum Bildiriler*, s. 145-152, AÜ TÖMER Gaziantep Şubesi Yayını.
- Yaman H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: Ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yaman H. (2010). Writing anxiety of turkish students: scale development and the working procedures in terms of various variables. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.
- Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1115-1158.
- Yüce, S. (2005). İletişim ve dil: yöntemler Avrupa dil portföyü Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.
- Zorbaz, K. Z. (2013). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihi seyri. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde. (159-169). Ankara: Grafik.

EKLER



KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Lütfen uygun olan bölümü işaretleyiniz. Boşluklara, uygun ifadeleri yazınız.

Cinsiyetiniz : ☐ Kız ☐ Erkek

Yaşınız:

Uyruğunuz:

Türkçeyi ne kadar sürede öğrendiniz? ☐ 3 ay -6 ay ☐ 6 ay -12 ay ☐ 12 ay -24 ay ☐ 24 aydan fazla

Kur düzeyiniz: ☐ B1 ☐ B2

Ne zamandır Türkiye'desiniz? ☐ 3 ay -6 ay ☐ 6 ay -12 ay ☐ 12 ay -24 ay ☐ 24 aydan fazla

Türkçe kitap okuma sıklığınız: ☐ Her gün ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Okumuyorum

Türkçe yazı yazma sıklığınız: ☐ Her gün ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Yazmıyorum

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZMA KAYGISI

Aşağıdaki ifadeler yabancı dil yazma kaygısı durumuyla ilgilidir. Lütfen ifadeleri dikkatle okuyunuz. Kendinize uygun olan seçeneği (✓) işaretleyiniz. Lütfen hiçbir ifadeyi boş bırakmayınız.

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

	Kesinlikle katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle katılıyorum
Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir.					
Yazmayı severim.					
Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim.					
Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluştururum.					
Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım.					
Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına seerek katılırım.					
Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım.					
Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder.					
Yazarken diğer öğrencilerin hatalarını görmesi beni rahatsız eder.					
Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder.					
Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır.					
Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder.					
Yazma ödevlerinden hoşlanmam.					

Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..