



T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN
YAZMA KAYGISI ÜZERİNE BİR İNCELEME

Meryem DAĞDELEN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Burdur, 2024

T.C.
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı
Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERLERİN YAZMA
KAYGISI ÜZERİNE BİR İNCELEME**

Meryem DAĞDELEN
Yüksek Lisans Tezi

Tez Danışmanı
Prof. Dr. Hasan BAĞCI

Burdur, 2024

JÜRİ ONAY FORMU



BİLDİRİM

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 taahhüt edip, tezimin kaynak göstermek koşuluyla aşağıda belirttiğim şekilde fotokopi ile çoğaltılmasına izin veriyorum.

[] Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[] Tezim/Raporum sadece Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.

[X] Tezimin/Raporumun 1 yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Meryem DAĞDELEN

22 /04/ 2024

İmza

TEŞEKKÜR

Değerli hocam Prof. Dr. Hasan Bağcı'ya çalışma sürecimde göstermiş olduğu anlayış, bilgi ve deneyim paylaşımı için çok teşekkür ederim. Ayrıca uygulama yaptığım Mehmet Akif Ersoy, İstanbul, Manisa Celal Bayar, Hacettepe ve Mersin Üniversitesi TÖMER bünyesinde görev yapan değerli hocalarıma uygulama boyunca gösterdikleri misafirperverlik ve yardımları için çok teşekkür ederim. Saygılarımla.



Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının İncelenmesi

(Yüksek Lisans Tezi)

Meryem DAĞDELEN

ÖZ

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik alanyazın taraması yapıldığında yazma becerisi üzerine yapılan çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Lisans ve lisansüstü eğitimlerine Türkiye’de devam etmek için üniversitelerin Türkçe hazırlık programlarında eğitim gören öğrencilerin, özellikle akademik yazma dil becerilerinin geliştirilmesi ve yazmaya karşı olumsuz kaygılarının belirlenerek giderilmesi önemlidir. Yapılan bu çalışma ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesini amaçlamaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, B2-C1 seviyesinde beş farklı üniversitede eğitime devam eden 213 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada “İlişkisel araştırma modeli” kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak Sedat Maden, Aslı Maden ve Ömür Dincel (2019) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizi yapılarak geliştirilen “Yazma kaygı ölçeği” ve “Kişisel bilgi formu” kullanılmıştır. Ayrıca bu araştırma için, kullanılan yazma kaygısı ölçeğinin güvenirliklerinin incelenmesi amacıyla cronbach’s alpha güvenirlik analizi yapılmış ve tüm ölçüm araçlarına ait güvenirlik düzeylerinin 0.70’in üzerinde olduğu görülmüştür. Araştırmada kullanılan “Yazma kaygı ölçeği” ve “Kişisel bilgi formundan” elde edilen bulgular yapılan bu çalışma içerisinde, SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada bağımsız örneklem t-testi ve Anova testi analizleri yapılmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; Türk soylu devletlerden geldiğini belirten katılımcıların yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutlarının diğer ülkelerden gelen katılımcılardan daha düşük olduğu; Türkçe öğrenme süresi 8 ay olan katılımcıların yazma kaygısı ve yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı alt boyutunun Türkçe öğrenme süresi 6 ay olan katılımcılardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmaya katılanların yazma kaygılarının bilinen yabancı dil sayısına göre farklılaştığı, Kiril alfabesi kullanan katılımcıların yazma kaygısı, Arap ve Latin alfabesi kullanan katılımcılardan daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin yazarken sıkıldığını belirten katılımcıların yazma kaygı düzeyleri, metin yazarken sıkılmadığını belirten katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yabancılar Türkçe Eğitimi, Yazma Becerisi, Yazma Kaygısı.

Sayfa Adedi: 101

Danışman: Prof. Dr. Hasan BAĞCI

**For Those who Learn Turkish as a Foreign Language Examination of Writing
Concerns
(Master Thesis)**

Meryem DAĞDELEN

ABSTRACT

When the literature is reviewed on teaching Turkish as a foreign language, it is seen that studies on writing skills are limited. It is important for students studying in university Turkish preparatory programs to continue their undergraduate and graduate education in Turkey to improve their academic writing language skills and to identify and eliminate their negative concerns about writing. This study aims to examine the writing anxiety of students learning Turkish as a foreign language. The study group of the research consists of 213 foreign students who learned Turkish as a foreign language in the 2023-2024 academic year and continue their education at five different universities at B2-C1 level. "Relational research model" was used in the research. "Writing anxiety scale" and "Personal information form", developed by Sedat Maden, Aslı Maden and Ömür Dincel (2019) after conducting validity and reliability analysis, were used as data collection tools. In addition, for this research, Cronbach's alpha reliability analysis was conducted to examine the reliability of the writing anxiety scale used and it was found that the reliability levels of all measurement tools were above 0.70. The findings obtained from the "Writing Anxiety Scale" and "Personal Information Form" used in the research were analyzed with the SPSS 25.0 program in this study. Independent sample t-test and ANOVA test analyzes were performed in the research. According to the results obtained in the research; Participants who stated that they came from Turkish noble states had lower levels of anxiety related to written expression rules than participants from other countries; It was determined that the writing anxiety and written expression rules-related anxiety sub-dimension of the participants whose duration of learning Turkish was 8 months was lower than the participants whose duration of learning Turkish was 6 months. It was concluded that the writing anxiety of the research participants differed according to the number of foreign languages known, and that the writing anxiety of the participants using the Cyrillic alphabet was lower than the participants using the Arabic and Latin alphabet. It was determined that the writing anxiety levels of the participants who stated that they were bored while writing text were higher than the participants who stated that they were not bored while writing text.

Key Words: Teaching Turkish to Foreigners, Turkish Education, Writing Anxiety, Writing Skills.

Page Number:101

Supervisor: Prof. Dr. Hasan BAĞCI

İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM	i
TEŞEKKÜR.....	ii
ÖZ	iii
ABSTRACT.....	iv
İÇİNDEKİLER	v
TABLolar DİZİNİ	ix
KISALTMALAR	xi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	3
1.2.1. Alt Problemler.	3
1.3. Araştırmanın Amacı	5
1.4. Araştırmanın Önemi	5
1.5. Sınırlılıklar	7
1.6. Sayıtlılar	7
1.7. Tanımlar	7
BÖLÜM II.....	10
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	10
2.1. Kuramsal Çerçeve.....	10
2.1.1. Yabancı Dil Öğretimi.	10
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.	10
2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Uluslararası Standartların Belirlenme Süreci	10
2.1.4. Avrupa Dil Gelişim Dosyası.....	11
2.1.5. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni.....	12
2.1.5.1. Diller için ortak başvuru metni düzeyleri.	12
2.1.5.1.1. Ortak Yetenek Düzeyleri.....	13
2.1.6. Yabancı Dil Öğretiminde Temel Yöntemler.	14
2.1.6.1. Dilbilgisi Çeviri Yöntemi.	14
2.1.6.2. Düzvarım Yöntemi.....	14

2.1.6.3. Doğrudan Öğretim Yöntemi.	14
2.1.6.4. İşitsel-Dilsel Yöntem / Kulak- Dil Alışkanlığı Yöntemi.	15
2.1.6.5. Bilişsel Öğrenme Yöntemi.....	16
2.1.6.6. İletişimci Yaklaşım / İletişimsel Yöntem.	16
2.1.6.7. Doğal Yöntem.....	17
2.1.6.8. Seçmecî Yöntem..	17
2.1.7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Teknikleri.....	17
2.1.7.1. Anlatma Tekniği.	17
2.1.7.2. Benzetim Tekniği.....	17
2.1.7.3. Eğitsel Oyunlarla Öğretim Tekniği.	18
2.1.7.4. Gösteri Tekniği.	18
2.1.7.5. Soru-Cevap Tekniği.	18
2.1.7.6. Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği.	18
2.1.7.7. Drama ve Rol Yapma Tekniği.	19
2.1.7.8. Programlı Öğretim Tekniği.....	19
2.1.7.9. Bilgisayar Destekli Öğretim Tekniği.	19
2.1.7.10. İnternet Yoluyla Öğretim Tekniği.	20
2.1.8. Dil Becerileri.	20
2.1.8.1. Yazma Becerisi.	20
2.1.8.1.1. Yazma Becerisini Kazandırma Süreci.....	20
2.1.8.1.2. Yazma Becerisi Teknikleri.....	21
2.1.8.2.1. Not Alma.	21
2.1.8.2.2. Özet Çıkarma.....	22
2.1.8.2.3. Boşluk Doldurma.	22
2.1.8.2.4. Kelime ve Kavram Havuzundan Seçerek Yazma.	22
2.1.8.2.5. Serbest Yazma.....	22
2.1.8.2.6. Kontrollü Yazma.	22
2.1.8.2.7. GÜdümlü Yazma.	23
2.1.8.2.8. Yaratıcı Yazma.....	23
2.1.8.2.9. Tahminde Bulunma.	23
2.1.8.2.10. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma.	23
2.1.8.2.11. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma.	23

2.1.8.2. Okuma Becerisi.....	24
2.1.8.3. Dinleme Becerisi.....	24
2.1.8.4. Konuşma Becerisi..	25
2.1.9. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Öğretiminin Aşamaları.	25
2.1.9.1. Alfabe Aşaması.....	25
2.1.9.2. Kelime Öğretimi.	26
2.1.9.3. Cümle Öğretimi..	26
2.1.9.4. Paragraf Öğretimi.	26
2.1.9.5. Metin Öğretimi.....	27
2.1.10. Kaygı.....	27
2.1.10.1. Kaygı Türleri.....	27
2.2. İlgili Araştırmalar	31
BÖLÜM III	35
YÖNTEM.....	35
3.1. Araştırma Modeli.....	35
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu	35
3.3. Veri Toplama Araçları	37
3.3.1. Yazma kaygı ölçeği.	37
3.3.2. Yazma kaygı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması.....	38
3.3.3. Kişisel bilgi formu.	38
3.4. Verilerin Toplanması.....	38
3.5. Verilerin Analizi	39
BÖLÜM IV	40
BULGULAR VE YORUMLAR.....	40
4.1. Verilerin Dağılımı ve Betimsel Bulgulara Ait Sonuçlar	40
4.2. Araştırma Alt Problemlerine Ait Bulgular	40
4.2.1. 1. Alt Probleme Ait Bulgular.....	42
4.2.2. 2. Alt Probleme Ait Bulgular.....	43
4.2.3. 3. Alt Probleme Ait Bulgular.....	44
4.2.4. 4. Alt Probleme Ait Bulgular.....	45
4.2.5. 5. Alt Probleme Ait Bulgular.....	46
4.2.6. 6. Alt Probleme Ait Bulgular.....	47

4.2.7. 7. Alt Probleme Ait Bulgular.....	49
4.2.8. 8. Alt Probleme Ait Bulgular.....	50
4.2.9. 9. Alt Probleme Ait Bulgular.....	51
4.2.10. 10. Alt Probleme Ait Bulgular.....	52
4.2.11. 11. Alt Probleme Ait Bulgular.....	53
4.2.12. 12. Alt Probleme Ait Bulgular.....	54
4.2.13. 13. Alt Probleme Ait Bulgular.....	55
4.2.14. 14. Alt Probleme Ait Bulgular.....	56
4.2.15. 15. Alt Probleme Ait Bulgular.....	57
BÖLÜM V	58
SONUÇ, TARTIŞMAVE ÖNERİLER.....	58
5.1. Sonuç ve Tartışma	58
5.2. Öneriler.....	63
KAYNAKLAR	65
EKLER.....	70
EK- 1.....	71
EK-2	72
EK-3	74
EK-4	75
ÖZGEÇMİŞ	85

TABLolar DİZİNİ

<u>Tablolar</u>	<u>Sayfa</u>
Tablo 1. Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi	12
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular.....	35
Tablo 3. Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Düzeyleri.....	37
Tablo 4. Verilerin Dağılımı.....	39
Tablo 5. Yazma Kaygısına Ait Betimsel Bulgular	41
Tablo 6. Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları	42
Tablo 7. Cinsiyet ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?	43
Tablo 8. Yaş ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?.....	44
Tablo 9. Uyruk ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?	45
Tablo 10. Türkçe Öğrenme Süresi ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?.....	46
Tablo 11. Bilinen Yabancı Diller ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Vardır.	48
Tablo 12. Ülkede Kullanılan Alfabeler ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?.....	49
Tablo 13. Türkiye’de Yaşama Süresi ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?.....	51
Tablo 14. Metin Yazarken Sıkılma Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var mıdır?.....	51
Tablo 15. Yazma Çalışması Sıklığı ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?.....	52

Tablo 16. Yazarken Bilinen Türkçe Kelimelerin Yeterlilik Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?....	53
Tablo 17. Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?	54
Tablo 18. Yazmanın İhtiyaç Olduğunu Düşünme Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?	55
Tablo 19. Metin Yazarken Kendine Güvenme Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?	56
Tablo 20. Günlük Tutma Durumu İle Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasında Anlamlı Bir Farklılaşma Var Mıdır?.....	57

KISALTMALAR

Akt.	: Aktaran
Anova	: Çoklu Karşılaştırma
m	: Madde
N	: Kursiyer Sayısı
Ort.	: Ortalama
P	: Anlamlılık Düzeyi
t	: t- Değeri
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
X	: Aritmetik Ortalama
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, problem cümlesi, alt problemleri; araştırmanın amacı, önemi, sınırlılıkları ve araştırma için önemli görülen kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

Duygu ve düşüncelerin aktarılması, toplumsal bütünlüğün sağlanması dil aracılığı ile gerçekleşebilmektedir. Toplumların kendi içindeki iletişim o milleti birbirine bağlarken, zamanla teknolojinin de gelişmesi ile uluslararası iletişim de önem kazanmış ve ulusları birbirine bağlamıştır. Bu gelişmeler ışığında, farklı ülkelerin dillerini öğrenmek gereklilik haline gelmiştir. Sever’de (2011, s.3) dilin, milletlerin ulus olmasının, kültür birliği sağlamanın ve bu kültürü gelecek nesillere aktarmasının en önemli aracı olduğunu belirtmiş; küreselleşen dünyada, eğitim, sanat, ticaret, zorunlu göçler, evlilikler nedeniyle insanların farklı ülkelerde yaşama oranının her geçen gün arttığını dile getirmiştir. Yaşanılan toplumun sadece dilini öğrenmek o toplumu anlamayı sağlamaz. Aynı zamanda o dil ile düşünebilmeyi ve öğrenilen dili doğru kullanmayı sağlamak için o toplumun kültürünü de öğrenmek gerekir. Bu açıdan baktığımızda, toplumların birbirlerinin kültürünü anlayabilmesi ve ilişkilerini geliştirebilmesi açısından dil ve kültür öğrenimi, o dil ile düşünebilmeyi de sağlamaktadır. Böylece toplumlar arası kurulan ilişkiler daha sağlam, karşılıklı saygı ve kabulleniş içerisinde oluşmaktadır (İltar, 2019, s.12).

Türkçenin eğitim, ticaret, evlilikler, zorunlu göçler gibi nedenlerle öğretiminin artması ve dil doğrultusunda hem kültür hem dil eğitim-öğretimini gerçekleştiren üniversiteler bünyesinde dil öğretim merkezleri, yurt dışında Yunus Emre Enstitüsüne bağlı Türk Kültür Merkezleri ve yurt dışındaki üniversitelerde açılmış olan Türkoloji bölümleri; Türkiye Maarif Vakfı’na bağlı okullar, Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı Program Koordinasyon Ofisleri, Türkiye merkezli sivil toplum

kuruluşları ve özel dil kursları faaliyet göstermektedir (Başar, 2019, s.35). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ve öğrenimi Türklerin gelişmişliği, kadim tarihi ve köklü kültürü kadar eski yıllara dayanmaktadır. Diğer ülkelerin dillerini öğrenen Türkler, zaman içinde kendi dillerini de öğretmeye başlamışlardır. Unesconun anadili sıralamasına göre dünyada üçüncü sırada; resmi dil sıralamasında ise dünyada beşinci sırada olduğunu vurgulamıştır. Buradan yola çıkarak Türkçe hem konuşulan anadili hem de yabancı dil olarak öğrenilmekte ve öğretilmektedir (Kardaş, 2013, s.2).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin öneminin artması ile yapılan bilimsel çalışmaların da arttığı ve çeşitli üniversitelerde lisansüstü derslere yer verildiği görülmektedir. Bağcı (2018, s.311) Dil öğretim aşamasında dört dil becerisinin geliştirilmesi gerektiğini; özellikle yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yetersizlikler olduğunu belirtmiştir. Aynı zamanda, dil öğretiminin bilgi değil beceri temelli olduğu üzerinde durmaktadır. Bu nedenle gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde dört dil becerisinin (okuma, dinleme-konuşma, yazma) geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Özellikle yazma becerisi için, yabancı dil öğrenen bireyin kendini başka bir dilde yazılı olarak ifade etmesinin o dildeki incelikleri bilmesi ile ilişkili olduğunu vurgulamıştır. Bu bağlamda yabancı dil öğrenen bireyin yazma becerisini geliştirmiş olmasının, o bireyin öğrendiği dili iyi düzeyde kavramış olduğunu gösterdiğini ifade etmiştir. Fakat bu konuda yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde, yazma becerisine gerekli zamanın ayrılmadığı görülmektedir. Kılınç ve Tok (2012, s.256), yazma becerisinin ana dili ve ikinci dil öğretiminde en son kazanılan beceri olduğunu belirtmişlerdir. Hengirmen'e (2005, s.48) göre yazma becerisi diğer beceriler kadar önemlidir. Özbay'a (2009, s.115) göre de yazma, günlük yaşamda duygu ve düşünceleri, mesleki yaşamda da bilgi ve tecrübeyi aktarma yoludur, bu nedenle bir ihtiyaçtır.

Türkiye'ye üniversite eğitimi amacıyla gelen öğrenciler açısından yazma becerisi daha fazla önem kazanmaktadır. Tok (2012), yapmış olduğu çalışma ile öğrenci ve okutmanların görüşlerinin de bu yönde olduğunu belirtmiştir. Aynı görüş doğrultusunda, Hughey (1983), ikinci bir dil öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirmedikleri müddetçe o dilde iyi bir okuryazar olamayacaklarını ifade etmiştir (Akt. Bağcı, 2009). Hughey (1983), yazmanın ikinci dil öğreniminde önemini

vurgulamış ve bu önemi yazmanın kişiye eleştirel düşünme becerisi kazandırmada, problem çözmede ve kendini yenilemede yararlı olduğunu dile getirmiştir (Akt. Tok, 2013). Dil öğreniminde öğrenmeyi olumlu ya da olumsuz etkileyen iç ve dış faktörler bulunmaktadır. Bunlardan biri de kaygıdır. Bu araştırmada ele alınan yazma becerisini etkileyen iç etken yazma kaygısıdır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında (Akbulut, 2016; Balcı, 2020; Bayat, 2018; Maden vd., 2015; Taşdemir, 2017, Tunçel, 2014) öğrencilerin anadili alfabelerinden, bildikleri yabancı dil türlerinden, değerlendirilme kaygılarından, yazma etkinliklerine yeterli zamanın ayrılmamasından, bildikleri kelime sayısının yetersizliğinden, sınıf içi etkinliklerde yazma etkinliklerine yeterli zaman verilememesi gibi nedenlerle, öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalarda uygulamalara da yer verilmiş ve öğrenciye yeterli zaman verildiğinde yazma kaygısının azaldığı gözlemlenmiştir (Taşdemir, 2017).

Bir diğer önemli görülen nokta ise, Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma becerisi üzerine birçok çalışma yapılmıştır. Fakat yazma becerisinin “kaygı” boyutunda yeteri kadar ele alınmadığı; öğrencilerin yazma kaygılarını azaltabilecek yönde deneysel çalışmaların yapılmadığı ve kaygı yaratan nedenlerin farklı çalışmalarla ortaya koyulmadığı gözlemlenmiştir. Bu nedenle bu çalışmanın yapılması ihtiyaç olarak görülmüştür. Çünkü, yazma kaygısının nedenlerini ortaya koyan çalışmalar yapıldıkça bu alanda çalışan eğitmenlere bilgi sunabilecektir. Böylece öğretmenlerin daha etkili yazma çalışması yapabilmesi ve öğrencilerin yazma kaygılarının azaltılabilmesi önemli görülmüştür.

1.2. Problem Cümlesi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisine ilişkin kaygıları ve bu kaygı düzeyini etkileyen değişkenler nelerdir?

1.2.1. Alt problemler. Bu çalışmada temel problem ile birlikte farklı alt problemlere de yanıt aranmıştır.

1. Katılımcıların yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyet ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yaş ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Uyruk ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Türkçe öğrenme süresi ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Bilinen yabancı diller ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin ülkelerinde kullanılan alfabeler ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Türkiye’de yaşama süresi ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Metin yazarken sıkılma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Yazma çalışması sıklığı ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterlilik durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Türkçe öğrenirken zorlanma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Yazmanın ihtiyaç olduğunu düşünme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Metin yazarken kendine güvenme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
15. Günlük tutma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, Türkiye’de üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe eğitimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını cinsiyet, uyruk, bildiği diğer yabancı diller, Türkçeyi öğrenme süresi, ülkelerinde kullandıkları alfabeler, yazı yazma sıklıkları, bildikleri Türkçe kelimelerin yazma çalışması yaparken yeterliliği gibi değişkenler açısından ele almak ve bu değişkenler ile öğrencilerin yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil öğreniminde öğrenenin ön bilgileri, geçmiş yaşantıları, geçmiş öğrenme deneyimleri, öğrendiği dile ve öz yeterliliğine karşı varsa ön yargıları önemli olabilmektedir. Dil öğrenmek bilişsel olduğu kadar duyuşsal bir boyuttur. Öğrenilen dile karşı öğrenenin tutumu, duyuşsal olarak kaygı yaratabilmekte ve o dili öğrenme hızını, kolaylığını etkileyebilmektedir. Öğrendiği dili kullanma becerisini olumlu ya da olumsuz etkileyebilmektedir. Bu nedenle Şengül (2019) yabancı dil öğreniminde hedef kitlenin yaşının, kültürünün, dil öğrenme stratejilerinin, öğrenme stillerinin önemli olduğunu belirtmiştir. Öğrencinin yaşı küçükse daha somut materyaller, yaşı büyüdükçe daha soyut materyallerin kullanılması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretim ortamında kullanılan materyallerin öğrenciye yönelik olması öğrencinin öğrenmedeki kolaylığını destekleyecek ve öğrendiği dile karşı kaygısını azaltacaktır. Aynı şekilde öğrenenin kültürü de önem kazanmaktadır. Dil öğrenimi bilişsel olduğu gibi aynı zamanda duyuşsal bir çaba da gerektirmektedir. Öğrencinin duyuşsal hazırbulunuşluluğunu sağlamak, öğrendiği dile duyuşsal yakınlık kazandırmak o dili daha özverili öğrenmesini sağlamakta ve öz yeterlilik algısını olumlu yönde destekleyebilmektedir. Şengül (2019), aynı zamanda yabancı dil öğretiminde öğretmenin, öğrencinin öğrenme stratejilerinin ve öğrenme stillerinin de farkında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu farkındalığa sahip öğretmenin, öğrenenin stratejilerine ve öğrenme stillerine göre bireysel farklılıkları dikkate alarak etkinlikler düzenlemesi gerektiğini, böylece dil öğretiminin daha etkili olacağını vurgulamıştır. Yabancı dil öğretimi öğrenene dört dil becerisini kazandırmayı hedeflemektedir. Bunlar dinleme, okuma, yazma ve konuşmadır. Özellikle üretimi sağlayan konuşma

ve yazma becerisi, o dili etkin bir şekilde öğrendiğini ortaya koymaktadır. Bu nedenle dil öğretiminde özellikle öğrencinin aldığı bilgileri üretim aşamasında kullanabilmesi önem kazanmaktadır. Buradan yola çıkarak alanyazın incelendiğinde yabancı dil öğretiminde yazma becerisi üzerine birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. Fakat yazma becerisinde kaygı boyutunu ele alan çalışmaların yeterli olmadığı görülmüştür. Oysa duyuşsal bir durum olan yabancı dil kaygısının dil öğrenmeyi olumsuz yönde etkilediği bilinmektedir (Akt: Halat, 2015, Gardner, 1985).

Yazma kaygısını ele alan araştırmalara bakıldığında, Kaplan (2018), Yapmış olduğu otantik yazma uygulaması ile öğrencilere uygun etkinliklerle eğitim verildiğinde ön yargıların ortadan kalktığını ve yazma kaygılarının azaldığını ve öz yeterliliklerinin arttığını gözlemlemiştir. Bu noktada öğretmenin farkındalığı önem kazanmaktadır. Oyar'ın (2021) yaptığı çalışmada, öğretici sorunlarının varlığı tespit edilmiş, öğretmenin farklı kültürlerle iletişim kurabilmesinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde almış olduğu eğitimlerin ve sertifikaların incelenmesi gerektiği önerisi sunulmuştur. Samım (2022), öğrencilerin akademik yazma becerisinde zorlandıklarını belirtmiştir. Bu yönde eğitimcilerde bulunmuştur. Öğrencilerin zorlandıklarını hissetmelerinin o dil becerisine yönelik kaygıyı da arttırdığı düşünülmektedir. Büyükkız'ın (2011) çalışması da öğrencilerin yazma becerisindeki başarılarının yazma öz yeterliliklerini arttırdığını ortaya koymuştur. Kılınç vd. (2016); Demir 'in (2019) yapmış oldukları çalışmalarda yaş faktörünün yazma kaygısını anlamlı bir şekilde etkilediğini ortaya koymuşlardır.

Yazma becerisini kullanabilme, öğrencinin hayal, duygu, düşünce, tasarı ve istekleri ile ilgili sentez yapmasını ve kişisel birikimlerini kullanmasını sağlamaktadır. Öğrencinin analiz ve sentez yapmasını gerektiren bir beceridir. Bu nedenle üzerinde durulması ve farkındalıkla kazandırılması gereken bir beceridir. Öğrencinin etkin olarak bilişsel ve duyuşsal becerilerini harekete geçirmesini gerektirmektedir (Göçer 2018). Bu araştırma yapılan çalışmalar ışığında, yazma becerisinin önemine ve bu becerinin kazandırılma sürecine farkındalık sağlamak, böylece öğrenende oluşabilecek kaygının engellenmesi ya da azaltılabilmesi açısından önemli görülmüştür. Aynı zamanda alanyazında, öğrencilerin yazma becerisine karşı olan kaygı düzeylerinin nedenlerini ve çözüm önerilerini çeşitlendirmek, daha fazla

öğrenciye ulaşmak ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesine katkıda bulunmak açısından önemli görülmüştür.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

1. Bu araştırma, 2023-2024 eğitim öğretim yılı içerisinde Türkiye'nin farklı üniversitelerinin Türkçe öğretim merkezlerinde B2-C1 seviyesinde öğrenim gören 213 yabancı uyruklu öğrenci ile sınırlıdır.

2. Araştırma, veri toplanan üniversitelerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin Sedat Maden vd. tarafından geliştirilen yazma kaygısı ölçeğinin maddelerine vermiş oldukları cevaplar ile sınırlıdır.

3. Araştırma belirlenen ve alt problemlere ait ulaşılan bulgular ile sınırlıdır.

1.6. Sayıtlılar

Araştırma sayıtlıları aşağıda sıralanmıştır:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin içten ve doğru yanıt verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırma ölçeği uygulama grubunun yeterliliklerinin temsil ettikleri grup için yeterli oldukları varsayılmıştır.

1.7. Tanımlar

Dil: Düşüncelerin, duyguların ve isteklerin dilin ait olduğu toplumun ortak ses ve kurallarına dayanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan gelişmiş bir dizedir (Akt. Demirel, 2014, Aksan, 1977: s,1-2). Dilaçar (1968), dilin toplumların anlaşmasını sağlayan bir sistem olduğunu belirtmiştir (Akt: Demirel, 2014, s.2). Dil, seslerden oluşan her sesin sembollerle ifade edildiği; belirli kalıplara ve kurallara sahip olan kodlar barındıran bir sistemdir (Demirel, 2014, s.2).

Ana Dili: Çocukların ailelerinden ve çevrelerinden edindikleri ilk dil ana dilidir. Ana dili öğrenmekten çok edinilmektedir. Çocuğun 5 yaşına kadar bulunduğu ortamda konuşulan ve çocuğun yeterli edinimi kazanması sonucu kimi zaman birden fazla edinebileceği dildir (Yağmur, 2018, s.182). Oruç, ana dili bireyin doğumdan sonraki

ilk yıllarında ilk iletişimi, konuşmayı ve düşünmeyi sağladığı; en iyi hâkim olduğu ve kendisini en iyi ifade ettiği edinilen ve öğrenilen dil olarak tanımlamaktadır (Akt. Kurt, 2016, s.69-281).

Ana Dili Edinimi: Kurt’a göre, ana dili edinimi bireyin hiçbir eğitim almadan konuşma ve dinleme becerisine sahip olmasıdır. Merkezinde konuşma ve dinleme becerilerini barındırır. Türkçe’nin kurallarını bilinçsizce edinen bireyin kuralları kullanırken sorgulamadığını çünkü içselleştirdiğini belirtmiştir (Kurt, 2016, s.87).

Yabancı Dil: Yağmur (2018, s.183) aynı ülkede yaşayan insanların kullanmadığı, sonradan ve belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil olarak tanımlamıştır.

Yabancı Dil Öğretimi: Dil öğretimi, seçilen dil ile ilgili dil becerilerinin öğrencilere kazandırılırken zihinsel, duygusal ve sosyal becerilerin de kazandırılmasıdır. Geçmiş yıllarda dil öğretiminde çoğunlukla dil bilgisi, kelime bilgisi ve kültür aktarımı üzerinde durulurken; günümüzde yapılandırmacı yaklaşım dikkate alınarak yabancı dil öğretiminde, öğrencinin zihnini geliştirmesi, sosyal ilişkiler kurması, iletişim becerisini kazanması öncelenmektedir (Güneş, s.38, 2011).

Yabancı Dil öğrenimi: Öğrenme edinim gibi bilinçaltı değil bilinçli bir süreçtir. Bu nedenle herhangi bir program, materyal ve ders ile yabancı bir dilin öğrenilmesidir (Akt. İltar, 2019, s.13; Chomsky 1987:10).

Kaygı: Işık ve Taner, (Akt. Önem, 2013; s.131) kaygının bireyin hayatta kalma amacıyla harekete geçirilmesi olarak tanımlamışlardır. Bir tehdit algılandığında bireyin hayatta kalması için bilinç kontrolü dışında bir sistemden oluşmaktadır (Akt. Önem, 2013; s.131, Hobson ve Leonard, 2001; Mathews, 2006).

Yabancı Dil Kaygısı: Horwitz ve diğ. (1986) öğrencilerin dil öğrenmeye karşı negatif duygular geliştirmesini “yabancı dil kaygısı” olarak tanımlamışlardır. (Akt: Tunçel, 2014) Gardner ve MacIntyre (1994) ikinci dil öğrenimi ile ilgili endişe ve gerginlik olarak tanımlamışlardır (Akt, Tunçel, 2014).

Yazma Becerisi: Yazma konu seçimi ile başlayan, konuyu planlama, sınırlandırma, konu ile ilgili gerekli bilgileri edinme uygun kelimeleri seçme, cümleleri oluşturup paragraflara dönüştürme ve bu süreçte yazım kurallarını doğru kullanma süreçleri olarak tanımlamıştır. Bu sürecin bir beceri haline getirilmesinin önemli olduğunu ve

bunun yazma eğitimi ile öğrencilere kazandırılabilceğini dile getirmiştir (Akt: Sakaoğlu, 2022, Büyükikiz, 2016: s.220).



BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Kuramsal Çerçeve

Araştırmanın bu bölümünde araştırma konusu ile ilgili daha önce yapılmış çalışmalara dayanarak kuramsal çerçeve oluşturulmuştur.

2.1.1. Yabancı dil öğretimi. Kurt (2019), kişinin bağlı olduğu toplumda özel amaçlar dışında iletişim amaçlı kullanmadığı her dili yabancı dil olarak tanımlamıştır. Şahin vd. (2013) yabancı dil öğretiminin toplumsal ve bireysel öğrenme amaçları olduğunu belirtmiştir. Okullardaki resmi dilin öğretiminin toplumsal, yabancı dil öğretiminin ise bireysel olduğunu vurgulamışlardır. Bu nedenle dil öğretiminde bireysel farklılıklar dikkate alınması gereken bir unsur olarak görülmektedir.

2.1.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Günümüzde gerek yurt içinde gerekse yurt dışında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bu anlamda sınıflandırıldığında Türkiye’de, çocuklara ve yetişkinlere Türkçe öğretimi olarak ayrılırken yurt dışında: Yurt dışındaki Türk çocuklara, yurt dışındaki yabancı çocuklara, yurt dışındaki yabancı yetişkinlere ve yurt dışındaki Türk soylulara Türkçe öğretimi olarak sınıflandırılmaktadır (Kıymaz ve Doyumğaç, 2019).

2.1.3. Yabancı dil öğretiminde uluslararası standartların belirlenme süreci. Yabancı dil öğretiminde uluslararası standartların belirlenmesi süreci 1946 yılında Avrupa Konseyinin kurulması süreci ile başlamıştır. Konseyin kurulmasından sonra 1949’da katılım sağlayan ülkeler artmış; günümüzde 48 ülkeden oluşmaktadır. Konseyin amacı, toplumlarda suç oranlarını azaltmak; aynı ülkede yaşayan farklı kültürlerin birlikte yaşamalarını kolaylaştırmak, iyileştirmek ve karşılıklı anlayışı sağlamaktır. Avrupa Konseyinin çalışma dili İngilizce ve Fransızca olsa da toplantılarda 20 farklı dilde çeviri yapılmaktadır. Konsey “çok dilli ve çok kültürlü”

bir toplum yaratmayı hedeflemektedir. Bu nedenle de 2001 yılını “Avrupa Diller Yılı” olarak ilan etmiştir (MEB, 2005, s: 167).

Avrupa Konseyi ile Millî Eğitim Bakanlığı arasındaki yabancı dil öğretimi konusunda iş birliği 1950 yılında yapılmış, somut olarak 1968 yılında başlamıştır. 1972 yılında Talim ve Terbiye Kuruluna bağlı “Yabancı Diller Öğretimini Geliştirme Merkezi” ile yabancı dil öğretiminin geliştirilmesi üzerine çalışmalar artmıştır. Yabancı dil öğretimi programları ve bunlara yönelik kademeli olarak ders kitapları hazırlanmıştır. 1989-1990 yıllarında dil öğretiminde basamaklı kur sistemine geçilmiştir. Liselerde 1 yıl yabancı dil hazırlık sınıfları oluşturulmuş, dil eğitiminin 4. sınıftan başlamasına karar verilmiştir. 2001 yılında Avrupa Konseyi ile birlikte Avrupa Diller Yılı kutlaması yapılmıştır. Avrupa Birliğinin bu çalışmalarındaki hedefi, dil ve kültür mirasını yeni nesillere aktarmak, çok dilliliği yaymak; genç kuşağın en az üç dil bilmesini sağlamaktır. Bu hedefle seminerler, projeler yürütülmektedir. Bu projelerden biri de “Avrupa Dil Gelişim” projesidir.

2.1.4. Avrupa dil gelişim dosyası. Avrupa Konseyi, Dil Politikaları Biriminin hazırladığı Avrupa Dil Gelişim Dosyası 2000 yılında Polonya’da yapılan toplantı sonucunda tüm üye ülkelerin kullanması kararı ile yürürlüğe girmiştir. 2004-2005 yılından itibaren Avrupa Konseyi üyeleri tarafından kullanılmaktadır. Projenin amacı, Avrupa vatandaşlarının dil pasaportuna sahip olup farklı ülkelerde çalışma ve yaşama izni alabilmesidir. Böylece çok dilliliğin desteklenmesi hedeflenmiştir. Dil dosyasında, o kişinin o dili öğrenirken yaşadığı deneyimler ve aşamalar yer almaktadır. Aynı zamanda dil öğretimine standart getirilmektedir. Dili öğrenen birey, bu standartlara ne kadar ulaştığını belgelemek zorundadır. Avrupa Dil Projesi Türkiye’de 2001 yılında başlamıştır. Öncelikle pilot uygulamalar yapılmış, 2005 yılında uygulama ülke genelinde arttırılmıştır. Proje ile 4 dil becerisinin önemi artmış, her dil becerisinde yetkin bireyler hedeflenmiştir. Böylelikle özerk öğrenme, kendini değerlendirme ve sınıf içi etkinlikler gelişme göstermiştir (MEB, 2005, s.167).

2.1.5. Diller için Avrupa ortak başvuru metni. Her eğitim düzeyine uygun materyalleri, öğretim yöntemlerini geliştirmek için gereken araştırmayı ve programı oluşturmak amaçlanmıştır. Temeldeki bakış açısı, milliyetçi ve farklı kültürlerle karşı olabilecek düşmanlığın önüne geçecek modern dil öğrenme yöntemlerini geliştirmektir. Bunun için, sosyal becerileri ve sorumlulukları geliştirecek; karar ve hareket özgürlüğünü güçlendirecek programlar oluşturulması hedeflenmiştir (Akçay, 2019).

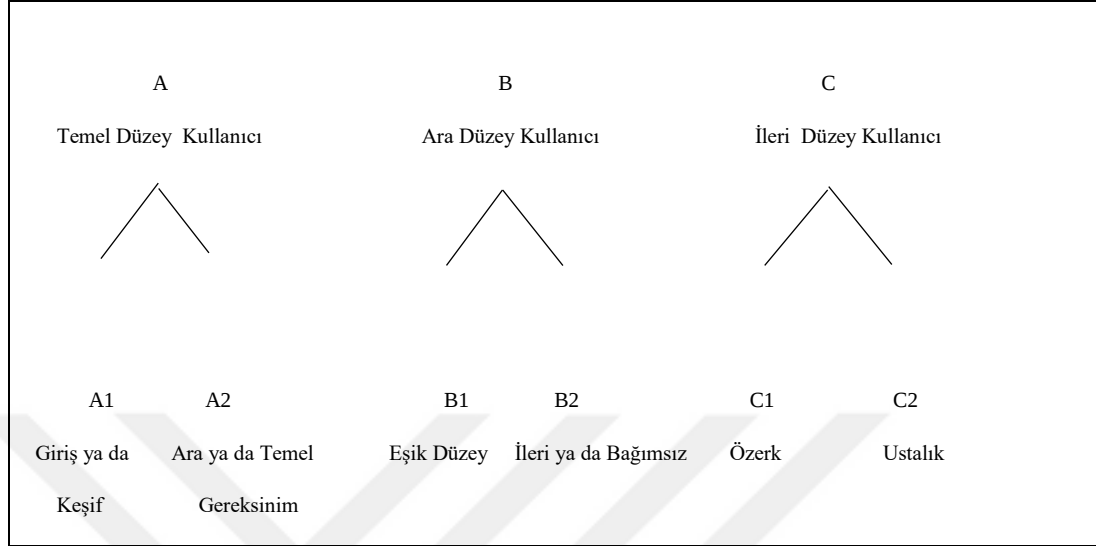
2.1.5.1. Diller için ortak başvuru metni düzeyleri. Akçay'a (2019) göre, Dil öğrenmede belirli bir standardın oluşması ve öğrenene kolaylık sağlaması bağlamında D-AOBM iki düzey belirlenmiştir.

a. Altı Düzeyli Bir Başvuru Çerçevesi:

1. Giriş ya da Keşif Düzeyi: Giriş yeteneği olarak adlandırılan düzeydir.
2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi: Avrupa Konseyinin dil kullanıcısı için belirlediği, geçerli olan içeriklerin nitelikleridir.
3. Eşik Düzey: Avrupa Konseyinin dil kullanıcı için belirlediği içeriklerin nitelikleridir.
4. İleri Düzey ya da Bağımsız Konuşucu: Eşik düzeyin üst düzeyi olarak tanımlanmaktadır.
5. Özerk Düzey ya da Gerçek Kullanımsal Yetenek: İleri yetenek düzeyidir.
6. Ustalık: Dil profesyonelliğinin olduğu, kültürlerarası düzey de denilebilen aşamadır.

b. Üç Genel Düzey

Tablo 1.

Üç Genel Düzeyli Bir Ağaç Gösterimi

(Akçay, 2019)

2.1.5.1.1. Ortak yetenek düzeyleri. Temel, ara ve ileri düzey olarak ayrılmaktadır.

1. Temel Düzey Kullanıcı A1-A2:

A1: Karşısında konuşan kişi yavaş konuşuyorsa anlayabilir; yalın ifadeleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendisini basit ifadelerle tanıtabilir ve karşısındaki kişiye basit sorular sorabilir.

A2: Sıklıkla kullanılan deyimleri kullanabilir ve anlayabilir. Aile bilgileri, alışveriş, aile, yakın çevre gibi öncelik alanlarıyla ilgili tek cümleleri anlayabilir ve kullanabilir. Çevresini, eğitimini betimleyebilir.

2. Ara Düzey Kullanıcı B1-B2:

B1: Açık ve standart bir dil kullanıldığında, bilindik konuları anlayabilir ve anlatabilir. Çıktığı bir yolculukta karşılaştığı durumları betimleyebilir; sorunları çözebilir. Bir hayalini, deneyimini ve beklentisini anlatabilir.

B2: Karmaşık bir metin içerisindeki somut ve soyut ifadeleri anlayabilir, anlatabilir. Doğallık ve rahatlık içerisinde karşısındaki kişiyle konuşabilir. Güncel konularda konuşabilir, olaylar ile ilgili olasılıkları dile getirebilir.

3. İleri Düzey Kullanıcı C1-C2:

C1: Sözcükleri aramak zorunda kalmadan doğal ve akıcı konuşabilir. Uzun ve zor metinleri ve metinlerin içindeki örtük anlamları kavrayabilir. Akademik, toplumsal ya da mesleki konularda esnek ve akıcı konuşabilir. Karmaşık konularda fikirlerini anlatabilir.

C2: Okuduğu, duyduğu her şeyi rahat bir şekilde anlayabilir. Yazılı ve sözlü olgu, kanıtları özetleyebilir. İnce anlam farklılıklarını kavrayabilir (Akçay, 2019).

2.1.6. Yabancı dil öğretiminde temel yöntemler.

2.1.6.1. Dilbilgisi çeviri yöntemi. Şahin ve Acar (2013), Köklerinin 16. yüzyıldan 1940'lara kadar devam eden bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Bu yöntemde göre, dilbilgisinin aktarımı oldukça önemlidir. Böylece öğrenenin dile hâkim olacağı varsayılmıştır. Dilbilgisi çoğunlukla anadilden hedef dile ya da hedef dilden ana dile cümle çevirileri ile verilmektedir. Bu yöntemde amaç, öğrencinin öğrendiği dilde edebi eserleri okuyabilmesi olduğunu belirtmişlerdir. Anlama ve yazma becerilerinin geliştirilmesi ön planda iken, konuşma ve dinleme becerilerinin daha arka planda kaldığı; dolayısıyla telaffuz çalışmalarına pek yer verilmediğini dile getirmiştir. Ayrıca, Demirel (2014) bu yöntemde sözcük öğretiminin önemli olduğunu dile getirmiştir. Burada seçilen sözcüklerin daha çok metnin içinden seçilip öğrencilere liste olarak verildiğini ve ezberlenilmesinin istendiğini vurgulamıştır. Boylu'ya (2019) göre, bu yöntemde öğretmen öğrencilerin istedikleri düzeyde dil öğrenemeyeceklerini anlatmalıdır. Öğrenciler A1 seviyesinde öğrendiklerini kendi dillerine çevirme isteğinde olsalar da ileri seviyelerde buna izin verilmemelidir. Ders kitaplarının arka sayfalarındaki kelime listeleri ve bu listelerin ezberlenmesi bu yöntemden doğmuştur.

2.1.6.2. Düzvarım yöntemi. Dilbilgisi çeviri yöntemine tepki olarak ortaya atılmış hem Türkiye'de hem de dünyada yaygın olarak kullanılmıştır. Gouin tarafından "Dillerin İncelenmesi ve Öğretme Sanatı" adlı eserde, bu yöntemin temelini oluşturan fikirler aktarılmıştır. Buna göre, dil önce kulakla işitilmeli, dille pekiştirilmeli ve elle okunup yazılmalıdır. Böylece Gouin tarafından yabancı dil öğretiminde: Dinleme, okuma, yazma ve konuşma becerilerinin geliştirilmesinin önem kazanmaya başladığı söylenilebilir (Demirel, 2014).

2.1.6.3. Doğrudan öğretim yöntemi. Bu yöntemde sadece hedef dil kullanılır, aracı dil kullanılmaz. Dilin yaparak yaşayarak öğrenilmesini hedefler. Dersler yapılırken daha çok öğrencinin konuşması sağlanır, öğretmen daha çok soru sorar ve öğrencinin konuşmasını sağlar. Öğretim yapılırken, jest-mimik, resim ve görseller

kullanılır. Dil bilgisi öğrenilenleri tamamlamak amacıyla öğrenilir ve öğrenmeyi tamamlar (Güneş, 2011).

- Doğrudan yöntem ile ilgili Boylu (2019) öğretmene tavsiyelerde bulunmuştur:

Öğretmen bu yöntemin, öğrencilere Türkçe düşünmeyi kazandırması gerektiğini bilmelidir.

- Yaparak yaşayarak öğrenmenin, bu yöntemin temeli olduğu bilinmelidir.
- Kelime öğretimi bağlam içinde verilmelidir. Bu bağlamlarda seviyelere göre hareket edilmelidir. Aynı kelimenin A1 seviyesinde ana anlamı verilirken B1 seviyesinde deyim anlamları da verilmelidir.
- Öğretmen, öğrencinin kendi ortamını bulup uygulamalar yapabileceği görev ve sorumluluklar vermelidir.
- Öğretmen sınıf ortamında öğrencilerin kaynaşmasını sağlamalıdır. Böylelikle sınıf içinde sık sık uygulamalı etkinlikler yapılabilir ve verim alabilir.
- Sınıfta ileri yaşlarda bulunup aktif olmak istemeyen öğrenciler zorlanmamalıdır.
- Etkinlikler sonunda öğretmen değerlendirme yapmalı, böylece öğrencinin motivasyonunu arttırabilir.

2.1.6.4. İşitsel-dilsel yöntem / kulak- dil alışkanlığı yöntemi. Bu yöntemin, 1930'larda Amerika'nın 2. Dünya savaşına katılmasıyla doğup 1940-1950'li yıllarda yaygınlaştığı görülmektedir. Yöntem, yapısalcı dilbilimciler ile davranışçı psikologların etkisi ile şekillenmiştir. Bu yöntemde, öncelikle anlama ve yazma değil, konuşma becerisi ön plandadır. Dilde davranışçıların yaklaşımı ile, alışkanlık kazanmak önemli görülmektedir. Tıpkı ana dili gibi düşünülmektedir, dilin yapılarını bilmeden dil öğrenilmelidir. Öğretim aşamasında çeviri yönteminde olduğu gibi klasik edebiyat metinleri kuralı geçerli değildir, burada önemli olan konuşanların söyledikleridir. Yöntem olarak tümevarım yöntemi kullanılmaktadır (Demirel, 2014). Bu yöntemi kullanan öğretmenler, bu yöntemin konuşma ve dinleme becerisini geliştireceğinin farkında olmalıdırlar. Özellikle çocuk gruplarında bu yöntem etkili olabilmektedir (Boylu, 2019).

2.1.6.5. Bilişsel öğrenme yöntemi. Demirel'e (2014) göre, bu yaklaşım 1957 yılında Ausubel ve Chomsky'nin ortak görüşleriyle oluşup gelişim göstermiştir. Dilin kullanılma şekli dil edinimini; dil yetisi ise, öğrenenin dili kullanma yeteneği olarak ifade edilmiştir. Bu yöntemde anlamlı öğrenme kavramı önem kazanmıştır. Önceki öğrenmelerin üzerine yeni bilgilerin eklenmesi; yeni öğrenilen bilgilerin önce öğrenilenleri içine almasıyla anlamlı öğrenme gerçekleşebilmektedir. Burada önceki öğrenilen bilgilerin tam olarak öğrenilmiş olması önemlidir. Dil öğrenmenin bu yaklaşım ile daha zevkli hale geldiği düşünülmektedir. Çünkü dili alışkanlıktan çıkarıp bilişsel bir süreç haline getirmektedir.

Boylu (2019), bu yaklaşımı kullanan öğretmenlere tavsiyelerde bulunmuştur:

- Dil bilgisi öğretiminde öğretmenlerin kuralları direk vermek yerine, sezdirerek ve anlamlandırarak vermeleri tavsiyesinde bulunmaktadır.
- Öğretim ortamında, etkinlikler öğrencinin aktif olmasıyla gerçekleştirilmelidir. Ayrıca ön bilgileri hatırlatıcı sorularla dikkat çekilmesinin önemli olduğunu belirtmektedir.
- Öğretmen hedef dilde eğitim vermelidir. Çok gerekli görmedikçe öğrencilerin ana dilini kullanmamalıdır.
- Özellikle kendi ana diline yeterince hâkim olan öğrenciler, bu yöntemle daha iyi öğrenebilecekken, ana dilinin yapısına yeterince hakim olmayan öğrenciler için dilsel-işitsel yöntemin kullanılmasının daha etkili olacağını belirtmektedir.

2.1.6.6. İletişimci yaklaşım / iletişimsel yöntem. Bir dili öğrenmenin, o dilin yapılarını öğrenmenin yanında iletişimsel olarak kullanma yeterliliğinin olması temeline dayanmaktadır. Dili öğrenmek, o dilde nezaket ifadelerini kullanabilmek, başlayan iletişimi devam ettirebilmek, iletişim stratejilerini kullanabilmek; metin ya da konuşmalarda duyduklarını anlamlandırabilme becerisine sahip olabilmektir. AOBM'nin de dayandığı dilbilimsel temellerdendir. Öğretim aşamasında hem öğrenen hem de öğretici, öğrenilen dilin işlevsel olmasına önem vermelidir (Demirel, 2019).

2.1.6.7. Doğal yöntem. Ana dilinin öğrenilmesi gibi yabancı dilin de öğrenilebileceğini savunan yöntemdir. Öğrenilen hedef dilde eğitim yapılmakta ve sürekli konuşma yaparak, anlamlı ve yalın cümle yapılarıyla dilin öğretilmesidir. Dil olarak, klasik metinler yerine günlük konuşma dili tercih edilmektedir. Yazı yerine konuşma ön plandadır. Bu nedenle daha çok öğretmenin konuşması, öğrencinin dinlemesi şeklinde dersler yapılmaktadır. Öğrenci, yazmaktan önce öğrendiği dili duymalıdır. Doğal yöntemde sözcük öğretimi orta zorlukta olmalı, sözcükler bağlamsal olarak öğretilmektedir (Demirel, 2014).

2.1.6.8. Seçmecî yöntem. Dil öğretimi karmaşık ve zorlu bir süreç olarak görülebilir. Bu süreci yürüten öğretmenler, öğretim aşamasında tek bir yönetime bağlı kalmak yerine farklı yöntemlerin birlikte kullanılması ile oluşan yöntemdir. Burada öğretimin yapıldığı öğrenci grubunun niteliği, kullanılan materyalin içeriği, kullanılacak zaman gibi faktörlerin belirleyici olduğu söylenebilir. Bu nedenle hem öğretmene hem de öğrenciye öğrenme stratejilerine uygun yöntemleri kullanabilme fırsatı verebilmektedir (Boylu, 2019: s. 117).

2.1.7. Yabancı dil olarak Türkçe öğretim teknikleri.

2.1.7.1. Anlatma tekniği. Durmuş'a (2013) göre, uzun yıllardır kullanılan, öğretmenin aktif öğrencinin pasif olduğu tekniktir. Bu nedenle dil öğretiminde çok tercih edilememektedir. Öğretmen anlatıcı öğrenci dinleyici konumundadır. Özellikle ölçme değerlendirme sınıfta yapılamaması nedeniyle öğrenci gelişimlerinin ders aşamasında ölçülememektedir.

2.1.7.2. Benzetim tekniği. Hamaratlı (2015) bu tekniğin öğrencinin öğrendiği dili gerçek hayattaymış gibi kullanmasına olanak sağladığını belirtmiştir. Uygulamada, öğretmen örnek bir konu-olay verir ve öğrencilerin o olayı yaşıyormuş gibi canlandırmasını ister. Bu, öğrenciye hem tecrübe kazandırabilir hem de gerçek hayatta benzer bir durumla karşılaştığında nasıl tepki vereceği bilgisi kazandırabilmektedir (Tabak, 2013).

2.1.7.3. Eğitsel oyunlarla öğretim tekniği. Dil öğretimi sınıflarında etkinliklerin daha verimli olması yönünden etkili bir tekniktir. Bu teknikle öğrencilerin birbirleri ile kaynaşması sağlanabilir; öğrencilerin hedef dile motivasyonları arttırılabilir. Ayrıca eğitsel oyunlarla kültür aktarımı da sağlanmaktadır. Öğrenciler eğlenirken öğrenebilmektedir. Özellikle çocuk gruplarında daha da etkili olabilmektedir (Hamaratlı, 2015).

2.1.7.4. Gösteri tekniği. Genellikle sınıfta öğretmenin bir kural, ilke ya da işin nasıl olduğunu; yapıldığını açıklamak için kullandığı bir tekniktir. Teknik kullanılırken bilgisayar, tepegöz gibi araçlar kullanılmaktadır. Sınıfta bulunan tüm öğrencilerin görebileceği şekilde düzen oluşturulması önemlidir (Hamaratlı, 2015).

2.1.7.5. Soru-cevap tekniği. Öğretmenin öğrencilerin eksikliklerini ve ilerleyişini gözlemlemesinde etkili olduğu söylenebilir. Karşılıklı olarak soru sorulup cevap alınması ile öğrencinin aktif olduğu bir yöntemdir (Hamaratlı, 2015). Gedik'e göre (2009) bu yöntem uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır:

- Sorular tüm sınıfa sorulmalı ve öncelikle cevap vermek isteyen öğrencilere söz hakkı tanınmalıdır. Verilen cevaplar yanlış olsa da öğrenciye kızılmamalı, küçük düşürülmemelidir. Ayrıca sınıfta öğrenme düzeyi düşük olan öğrencilere kolay soruların sorulmasına dikkat edilmelidir.
- Öğrencinin verdiği doğru cevaplar o anda pekiştirilmelidir. Yanlış cevaplar ise düzeltilmeli ve öğrenciye tekrar ettirilmelidir.
- Öğrencilere bireysel olarak soru soruluyorsa, belli bir sistem üzerinden değil seçkisiz olarak sorulacak öğrenci belirlenmelidir. Öğrencinin dikkatinin ve ilgisinin derse odaklanmasına yarar sağlayabilmektedir.

2.1.7.6. Bireyselleştirilmiş öğretim tekniği. Öğrencinin yaşı, ilgisi, ilgi alanları, kültürü gibi bireysel özelliklerine göre eğitimin planlandığı öğretimdir.

Burada öğretmen daha çok rehberlik yapmaktadır. Dersin hızı öğrenciye göre belirlenmektedir (Hamaratlı, 2015).

2.1.7.7. Drama ve rol yapma tekniği. Bu teknik daha çok konuşma becerisini desteklemektedir. Belli grupların oluşturulması ve bir konuyu canlandırmasının istendiği bir tekniktir. Öğrencilerin motivasyonunun sağlanması, eğlenerek öğrenmesi açısından etkili olduğu söylenebilir (Hamaratlı, 2015). Öğrencinin dili etkin olarak kullanmasını sağladığı için öz güvenini pekiştirmesi ve varsa kaygı düzeyini azaltması yönünden avantajlı bir teknik olarak düşünülebilir.

2.1.7.8. Programlı öğretim tekniği. Programlı öğretim tekniğinde öğrencinin seviyesi önemlidir. Her öğrenciye göre özel program oluşturulur ve eğitim bu programa göre yapılmaktadır. Öğrencinin eksiklikleri göz önüne alınır.

Bu öğretim tekniği Skinner'in pekiştirme ilkelerine göre şekillenmektedir:

- Küçük Adımlar İlkesi
- Etkin Katılım İlkesi
- Başarı İlkesi
- Anında Düzeltme İlkesi
- Dereceli İlerleme İlkesi
- Bireysel Hız İlkesi (Hamaratlı, 2015).

2.1.7.9. Bilgisayar destekli öğretim tekniği. Hamaratlı'ya (2015) göre, öğretilecek konuların bilgisayara yüklenmesi ile hem öğretimin hem de pekiştirmenin yapılmasıdır. Öğrencinin öğrenme zamanını belirleyebilmesini sağlayabilmektedir. Dil öğretiminde ise, bilgisayardaki programlar aracılığı ile karşılıklı olarak öğretimi sağlayabilmektedir. Günümüzde birçok dil öğretiminde bu programlar bilgisayarlar ve telefonlarda kullanılabilmektedir. Derslerin ilerleyişi öğrencinin hızı ile doğru orantılıdır. Görsel ve işitsel olması nedeniyle öğrenmeyi kolaylaştırdığı söylenebilir.

2.1.7.10. İnternet yoluyla öğretim tekniği. Farklı şehir ve ülkelerdeki öğrencilere kolay ulaşılması açısından kolaylık sağlayan bu teknik aynı anda birçok öğrenciye ulaşılmasını da sağlayabilmektedir. Zaman ve mekân sınırlamasının olmaması da bir diğer olumlu yönüdür. Ayrıca bu teknikle, öğrenilen dilin konuşurları ile de bir araya gelmek ve onlarla konuşma etkinlikleri yapmak mümkün olabilmektedir (Hamaratlı, 2015). Özellikle tüm dünyada etkisini gösteren Pandemi dönemi ile tüm eğitim alanlarında yararlanılmıştır. Böylece hem yaygınlaştığı hem de eğitim-öğretimde zaman kaybını engellediği söylenilebilir.

2.1.8. Dil becerileri.

2.1.8.1. Yazma becerisi. Yazma becerisi dil öğretiminde öğrendiklerini uygulamaya dökmesi, kendini yazılı olarak ifade etmesini sağlayan beceridir. Bu nedenle dil öğretiminin her seviyesinde yazma çalışması yapılmalıdır (Şen, 2019).

2.1.8.1.1. Yazma becerisini kazandırma süreci. Yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası olarak ayrılmaktadır.

Yazma Öncesi Etkinlikler

a. Öğrenci Açısından:

- Hangi konuyu yazacağını düşünme,
- Konunun hitap edeceği kişiye karar verme,
- Konu hakkında ön bilgilerini hatırlama,
- Konuyu aktarırken hangi dilbilgisi yapılarını kullanacağını belirleme.

b. Öğretmen Açısından:

- Konuyu belirleme,
- Konuya yönelik kelime ve kalıpları verme,
- Verilen kelime ve dil kalıplarını açıklama,
- Konuyla ilgili paragrafı tahtaya öğrencilerin katkısıyla yazma.

Yazma Sırasındaki Etkinlikler

a. Öğretmen Açısından:

- Öğrenciye sorular sorup konuyu düşünmelerine yardımcı olma,
- Öğrenciler yazarken sınıfta dolaşarak yardımcı olma,

b. Öğrenci Açısından:

- Öğretmenin verdiği kelime ve dil kalıplarını paragraf içinde kullanma,
- Sözcüklerden faydalanma.

Yazma Sonrasında Etkinlikler

a. Öğretmen Açısından:

- Öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafı da tahtaya yazma,

b. Öğrenci Açısından:

- Yazmak istediği konu hakkında yazıp yazamadığı hakkında kendini sorgulama,
- Yazarken fikirleri tutarlı yazıp yazamadığını kontrol etme,
- Konu hakkındaki bildiklerini aktarıp aktaramadığını kontrol etme,
- Konuya uygun dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etme (Demirel, 2014).

2.1.8.1.2. *Yazma becerisi teknikleri.* Bu başlık altında bu teknikler hakkında kısa bilgiler verilmiştir.

2.1.8.2.1. *Not alma.* Çelik'e (2019) göre, dinlenen ya da okunan konunun metnin daha kalıcı olmasını sağlamak için kullanılmaktadır. Dinleme olarak uygulanıyorsa okuyucu ön bilgi verir. Gerekli görülen noktalar not alınarak yapılmaktadır.

2.1.8.2.2. *Özet çıkarma.* Bu teknik ile önemli bulunan bölümler, noktalar yazılı veya sözlü olarak ifade edilir. Burada özgün cümlelerle yapılması önemlidir (Çelik, 2019)

2.1.8.2.3. *Boşluk doldurma.* Okunan-dinlenen metnin doğru anlaşılıp anlaşılmadığını ortaya koymaktadır ve aynı zamanda bu beceriyi kazandırmaktadır. Metinden ana hatlar bulunur ve öğrenciler boş bırakılan yerleri doldurmaktadır (Çelik, 2019).

2.1.8.2.4. *Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma.* Öğrencinin kelime dağarcığını geliştirmek için kullanılabilir. Yazılması hedeflenen konu ile ilgili bilinen kelimelerden kelime havuzu oluşturulur. Öğrenciler yazarken bu havuzdan kelimeleri seçer (Çelik, 2019). Böylece yazıda bir bağlam içerisinde kullanılan kelimelerin kalıcılığının artabileceği söylenebilir.

2.1.8.2.5. *Serbest yazma.* Doyumğaç (2022), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeyde bulunan öğrencilerin (B1, B2, C1, C2), yazma becerisinin gelişmesi için serbest cümle ve metin yazmaya teşvik edilmesi gerektiğini belirtmiştir. Çelik (2019), herhangi bir hazırlık yapmadan, öğrencinin belirlediği bir konuda yazması olarak tanımlamıştır.

2.1.8.2.6. *Kontrollü yazma.* Coşkun ve Yılmaz'a (2018) göre, kontrollü yazma; yer değiştirme, örneğe uygun yazma, sıraya koyarak yazma, dönüştürme, örneğe uygun yazma, sorulara cevap vererek paragraf yazma ve paragraf tamamlama gibi sınıflara ayrılmaktadır. Burada öğrencilere kelime ve cümleler vererek Türkçenin yapısına uygun cümleler kurmalarını sağlamaktır. Türkçe öğrenen yabancıların Türkçenin cümle yapısını öğrenmesi, öğrendikleri kelimeleri kullanabilmesi için cümleler verip kelimelerin yerlerini değiştirerek yeniden cümle kurma etkinliklerinin yapılması yararlı olabilmektedir (Doyumğaç, 2022). Öğrenci cümleyi yeniden kurarak

farklı cümle yapılarını görebilmekte ve böylece cümle yapılarını doğru öğrenebilmektedir (Demirel, 2004).

2.1.8.2.7. GÜDÜMLÜ yazma. Öğrencilere örnek cümlelerin verilmesi ve benzer cümleleri yazmalarının istendiği tekniktir (Doyumğaç, 2022). Çelik (2019) ise, belirlenen bir konuda öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazması olarak belirtmiştir.

2.1.8.2.8. Yaratıcı yazma. Çelik'e (2019) göre, karar verilen bir konuda öğrencinin bildiği kelimelerden bir havuz oluşturması ve istediği türden bir metin yazmasıdır.

2.1.8.2.9. Tahminde bulunma. Öğrencilerin hayal dünyasını geliştirmede etkin bir tekniktir. Dinledikleri ya da okudukları metnin öncesi ya da sonrası ile ilgili, kahramanın hayatıyla ilgili tahminlerde bulunulur. Yabancı dil öğretiminde de kullanılmaktadır (Çelik, 2019). Öğrencinin etkin katılımını sağlaması ve eğlenceli olması yönüyle motivasyonlarını arttırabilmektedir.

2.1.8.2.10. Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma. Çelik (2019), bu teknikte amacın öğrencinin yazarken özgünlük kazanması olduğunu belirtmiştir. Uygulamada, okudukları ya da dinledikleri bir metni tekrar kendi kelimeleri ile yazması olarak ifade etmiştir.

2.1.8.2.11. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma. Her öğrencinin ilgi duyduğu metin türü farklı olabilmektedir. Bu nedenle burada öğrencilerin bunu fark etmesi sağlanmaktadır. Teknik, öğrencilere bir metnin okunması ya da dinletilmesi ve sonrasında bunu istedikleri bir metin türünde yazması ile uygulanmaktadır (Çelik, 2019).

2.1.8.2. Okuma becerisi. Okuma, bilişsel ve psikomotor becerilerin birlikte kullanılması ile oluşmaktadır. Böylece yazılı semboller anlamlandırılmaktadır. (Demirel, 2014). Ülper'e (2021) göre okuma, yazarın sahip olduğu herhangi bir konuyu, bazı amaçlar doğrultusunda okuyucuna iletme için metin şeklinde kodlamasıdır. Okurun ise, sahip olduğu bilişsel donanımı ve duyuşsal durumuna bağlı olarak, yazarın oluşturduğu bu kodlamaları çözümlemesidir. Yazar, metnini kullandığı dil ile oluşturmaktadır. Bu nedenle okur, yazarın kodladığı metnin dil özelliklerine hâkim olması gerekmektedir. Okurun bu dile hâkim olması, okuduklarını anlamlandırmasını sağlamaktadır. Okuma süreci ile ilgili yapılan birçok tanım bulunmaktadır fakat, okuma sürecinin bilişsel süreci ile ilgili Ülper (2021), ayrıca bilgi vermektedir. Buna göre, okur, yazılı metnin üretildiği dilin özelliklerini bilmeli; anlamsal ve dilbilgisel özelliklerini tanımalıdır. Bu aşamadan sonrası, belirli amaçlar doğrultusunda, hızlı bir şekilde kod çözmeli; stratejiler kullanmalıdır. Bütün bu süreç okuyucunun duyuşsal yönünü de kapsayan yinelemeli bir anlamlandırma sürecidir (Ülper, s. 2-3: 2021).

2.1.8.3. Dinleme becerisi. Şen'e göre (2019), dil öğretiminde dinleme becerisinin kazandırılması öğrenciye, telaffuzu doğru yapması, ayırt etmesi, dinlediklerini ve izlediklerini anlayabilmesi ve bu süreçlerde geçen kelimeleri tanımasını kazandırmaktadır. Şimşek (2021), dinlemede anlamlandırma sürecinin deneyimlerle de ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle, kişinin dinlediği seslerle ilgili bir deneyimi yoksa, o sese yakın seslerle ilgili ön bilgiye sahip değilse anlamlandırmayı yapamayacağını; dinlediklerinin sadece birer ses olarak kalacağını dile getirmiştir. Ana dil ve yabancı dilde dinleme becerisi ele alındığında ise, ana dilde birey bebeklikten hatta anne karnından itibaren dinleme becerisini edinmektedir. Yabancı dil öğretiminde ise belirli bir yaşa gelindiğinde başlamaktadır. Ana dilde girdinin sınırsız olduğu söylenilebilirken yabancı dilde girdi sınırlıdır. Burada bireyin dili öğrendiği yer, zaman, yaş gibi faktörlerin etkili olduğu belirtilebilir. Asıl dikkate alınması gereken, dil öğrenen kişinin öğrenme dürtüsüdür. Bu dürtünün kişinin ihtiyacına ve ilgisine göre değiştiği düşünülebilir (Şimşek, 2021). Şimşek'in de belirttiği gibi, yabancı dil öğrenmeye olan ihtiyaç ve ilgi, öğrencinin güdülenmesini

etkilemektedir. Öğrenci, güdülenmeyi sağlayabilmişse dikkat ve algı düzeyi yüksek olabilir ve bu sayede sadece ders materyallerini, öğrenme ortamını değil, hayatın içinde maruz kalınan tüm dinleme uyaranlarına karşı ilgi duyabilmektedir. Dinleme becerisini etkin olarak geliştirebilmek, diğer dil becerilerinin de gelişmesini sağlamaktadır. Çünkü her beceri bir diğerini desteklemekte ve bir bütün olarak ilerlemektedir.

2.1.8.4. Konuşma becerisi. Ayverdi'ye (2023) göre, konuşma, insanların duygu ve düşüncelerinin görünür olmasını sağlayan bir beceridir. Konuşanın anlatmak istediklerini kodladığı ve dinleyenin de bu kodları çözdüğü bir süreçtir. Bu süreçte bilinen kelimeler, kelimelerin söz ve cümle yapısına uygun dizimi ve dilbilgisi önemli olmaktadır. Demirel'e (2014) göre yabancı dil öğretiminde en önemli becerilerden biri öğrenilen dilin konuşulabilmesidir. Konuşma becerisi dil öğretirken her aşamada yapılabilmektedir. Ana dilde ya da yabancı dil öğretiminde konuşma becerisinin kazanılmasında bazı aşamaları gerçekleştirmek gerekmektedir. Bunlardan ilki sağlıklı duyabilmektir. Bireyin duyduğu sesleri zihninde anlamlandırması ve duruma uygun konuşma biçimlerini hedef dilin kurallarına göre düzenleyerek ses kanalları yoluyla dışa vurması ile gerçekleşmektedir. Burada, ses, vurgu, tonlama; anlama, denetleme ve kavramsallaştırma gibi hem fiziksel hem de zihinsel boyutu bulunmakta ve bu boyutlar kişiye özgü olmaktadır (Ayverdi, 2023).

2.1.9. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi öğretiminin aşamaları.

2.1.9.1. Alfabe aşaması. Alfabe, “bir dilin seslerini gösteren, belirli bir sıraya göre dizilmiş belli sayıda harfin bütünü” (TDK, 2005: 72). Farklı bir öğrenirken öncelikle alfabeden başlanılmaktadır. Öğreticinin bu noktada öğrencinin ana dilindeki alfabesinin yapısını bilmesi öğretimi planlarken kolaylık sağlayabilmektedir. Bu öğretmene, alfabeler arasındaki farkı görmesini ve alfabe öğretimine ayracağı zamanı, kullanacağı materyalleri ve yöntemini seçmesinde yol gösterici olabilmektedir. Alfabe öğretimi iki aşamadan oluşmaktadır: Ses ve harf. Öğrencilerin yeni bir dile olan tutumunu iyileştirebilmek anlamında, alfabe öğretiminde sesletim çalışmaları yapmak

yararlı olabilmektedir. Böylece olumsuz tutum ile derse başlayan, etkin katılıma çekingen davranan öğrencilerde bu yaklaşımın azalmasını sağlayabilmektedir. Her harften örnek kelimelerin verilmesi de ayrıca fayda sağlayabilmektedir. Öğretimin ilk aşamasından itibaren öğrencinin kelime dağarcığı oluşmaya ve gelişmeye başlayabilmektedir (İbragiç, 2017).

2.1.9.2. Kelime öğretimi. İbragiç'in de (2017) belirttiği gibi, kelime öğretimi hakkında birçok çalışma yapılmış ve farklı yöntemler denenmiştir. Günümüzde kelime öğretimi için hazırlanmış telefon ve bilgisayar programları, oyunları da bulunmaktadır. Kelime öğretimi için yapılan sıklık çalışmaları yol gösterici olabilir. Güncel kullanılan kelimelerin öğretimi, dil öğretiminde öğrencinin öğrendiği kelimeleri günlük hayatında kullanmasını sağlayabilmektedir. Öğrenilen kelimelerin kullanılması pekiştireç görevi ile kalıcılığı ve kullanımda akıcılığı kazandırabilmektedir.

2.1.9.3. Cümle öğretimi. Dillerde cümle yapıları farklı olabilmektedir. Bu nedenle doğru cümle yapısıyla konuşabilmek, yazabilmek için öğrencinin Türkçe cümle yapısını bilmesi gerekmektedir. Bunun için öğrenilen kelimelerle farklı cümleler yazarak cümle örnekleri çalışılabilir. Böylece farklı cümle yapısına sahip bir dili olan öğrenci yaptığı uygulamalarla hem Türkçe cümle yapısını içselleştirebilir hem de öğrendiği kelimeleri kalıcı hale getirebilir (İbragiç, 2017).

2.1.9.4. Paragraf öğretimi. Coşkun'a (2011) göre, kelime ve cümle öğretiminden sonra paragraf öğretimi gerçekleştirilebilir. Paragraf öğretiminde öğrencinin cümleler arasında dil bilgisel ve anlamsal bağlar kurabilmesi beklenilmektedir. Paragrafın uzun ya da kısa olması değil öğrencinin bütünlüğü sağlaması önemlidir. Eğer cümleler arasında bütünlük sağlanamamışsa tekrar edilebilir. Coşkun paragraf öğretiminde öğrencilerin daha çok, yazdığı metinde düşünce ve olayların yarım kaldığını; aynı konu ya da olayların tekrar edildiğini vurgulamıştır.

2.1.9.5. Metin öğretimi. Metin bir konunun yazılı olarak cümlelerle ifade edildiği bütündür. Anlamsal bütünlük içinde bir metin oluşturabilmek kendini doğru ifade edebilme becerisi de kazandırabilmektedir. Bu nedenle hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyip yazma, düzeltme ve yayımlama gibi aşamalarla öğrencilerin ilgisini çeken; günlük hayatta kullanabilecekleri konularda yazma çalışmaları yapılabilir (İbragiç, 2017).

2.1.10. Kaygı. İltar'a göre (2019), dil öğrenme bilinçli bir süreçtir. Bu nedenle bu süreçte kaygı olabilir. Önemli olanın kaygının düzeyi olduğunu belirtmiştir. Hamaratlı (2015), yaptığı kelime öğretimi çalışmasında, yazma becerisinin kullanılmasının önemli bir bilişsel ve duyuşsal süreç olduğunu belirtmiştir. Bilişsel süreçte daha çok, kelimelerin hatırlanması, beynin etkin kullanılması ve ön öğrenmelerin harekete geçirilmesi noktasında öğrencilerin zorlandığını belirtmiştir. Bu zorlanmayı duyuşsal alanın da etkilediğine vurgu yapmıştır. Öğrencinin yeterince güdülenmemiş olması, yazmaktan korkması ve bunun öğrencilerde kaygı yaratması olduğunu dile getirmiştir.

2.1.10.1. Kaygı türleri.

a. *Kolaylaştırıcı ve Engelleyici Kaygı:* Varışoğlu ve Varışoğlu (2014), Öğrenenin öğrenme ortamlarında karşılaştığı sorunları çözebilmesini, öğrenmeden kaçınma değil öğrenmeye yaklaşmasını sağlayan kaygı türünü kolaylaştırıcı kaygı; tam aksine öğrenenin karşılaştığı sorunlar nedeniyle öğrenmeden kaçınmasını ise engelleyici kaygı olarak ifade etmişlerdir. Aynı zamanda, her iki kaygı türünün de öğrenciyi, dil öğrenme sürecinde uyardığını fakat kolaylaştırıcı kaygının motive edici olduğunu, engelleyici kaygının ise öğrenme başarısını olumsuz etkilediğini vurgulamışlardır. Horwitz (1986) ise, yabancı dil öğreniminde kolaylaştırıcı kaygının bu sürecin daha karmaşık olmasından dolayı yeterli olmadığını, dil öğreniminde daha çok engelleyici kaygıdan bahsedilebileceğini belirtmiştir (Akt. Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014).

b. *Sürekli ve Durumluk Kaygı:* Kaygı ile ilgili araştırmalar 1950'li yıllarda ilk kez yapılmıştır. 1980'lerde Sielberger tarafından sürekli ve durumluk kaygısından

bahsedilmiştir. Bu araştırmalara göre, sürekli kaygı bireyin bilinç altında uzun süre var olan ve ortaya çıktığında hemen kaybolmayan bir kaygı türüdür. Durumluk kaygısı ise, problem anında ortaya çıkıp belirli bir düzeyde oluşan ve o anda devam eden bir kaygı türü olarak tanımlanmıştır. Durumluk kaygısı, stres yaratan problem ortadan kalktığında bireyde yok olabiliyorken, sürekli kaygı içinde olan insanların sürekli mutsuz, daha kırılgan ve huzursuz davranışlar sergiledikleri görülmüştür. Bu nedenle sürekli kaygı içinde olan insanların tedavi görmeleri gerektiği belirtilmiştir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014).

c. *Sınav Kaygısı*: Sınavlar öğrenenin başarı durumunu ortaya çıkarma amaçlı olduğu için endişe, korku, kötü sonuç alma korkusu, başarısızlık inancı doğurabilmektedir. Bu nedenle bilişsel, duyuşsal, fizyolojik ve davranışsal tepkilerin bütünüdür. Bireyin değerlendirme söz konusu olunca hissettiği korku ve tedirginliktir. Yabancı dil sınavlarına karşı duyulan başarısız olma ihtimali çok başarılı öğrencilerin bile başarısız olmalarına yol açabilmektedir. Sınav kaygısı, bireylerin başarısızlık algı ve inançları ile doğrudan orantılıdır. Ayrıca diğer öğrencilerin kendisinden daha başarılı olacağı düşüncesi sınav kaygısını arttırabilmektedir (Akt: Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014; Zeidner, Mathews, 2005; Sarason ve Sarason, 1991; Hembree, 1988).

Zeidner (1998) sınav kaygısını sınıflamalara ayırmıştır. Buna göre:

1. Sınav kaygısının bilişsel yönü:

- Problem çözme endişesi
- Motivasyon endişesi
- Hakimiyet endişesi
- Olumsuz inançlar, düşünceler ve yargılar
- Başarısızlık endişesi

2. Sınav kaygısının duyuşsal yönü:

- Psikolojik reaksiyonlar (özerk uyarılma, duyarsızlaşma)

- Duygusallık (duygusallık belirtileri, akademik performansla ilgili duygusal kalıplar, performans beklentilerinin olumsuz çağrışımları, olumsuz çıkarımlar vs).

3. Sınav kaygısının davranışsal yönü:

- Yetersiz çalışma ve test alma becerisi
- Başarısız olunan eski deneyimlerin başarısızlığını tekrarlaması
- Başarısızlığı kabullenme
- Başarıdan kaçınma
- Engelleme
- Mükemmelliyetçilik (Akt: Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014).

d. *İletişim Kaygısı*: İletişim kaygısının, yabancı dil öğretiminde en çok karşılaşılan kaygı türlerinden olduğunu belirtmiştir. Sınıf ortamında öğretmenin aktif katılım sağlamak için yaptığı konuşma etkinliklerine karşı öğrencinin kaçınması olarak ortaya çıkabilmektedir. Yaşanan kaygı, öğrencinin başarısını olumsuz etkileyebilmekte; sınıfta yapılan okuma ve konuşma etkinliklerine karşı olumsuz duygular oluşturabilmektedir. Bu kaygıyı yaşayan öğrenciler daha çok sınıfın arka sıralarında oturmayı tercih edebilmektedirler. Öğretmenlerin bu kaygıyı yaşayan öğrencileri tespit edip onları rencide etmeden kaygıları ile yüzleşmelerini sağlamaları gerekmektedir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014).

e. *Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı*: Yabancı dil öğrenme kaygısı, öğrenende dil hatalarına, dil öğrenmeye karşı beynini filtrelemeye, kendisine karşı olumsuz tutum geliştirmeye; ders materyallerini kullanmaktan kaçınmaya, derse katılımının zayıf olmasına hatta ders başarısının düşük olmasına sebep olabilmektedir (Akt: Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014: Oxford, 1999; Saito, Horwitz ve Garza, 1999; Sparks, Ganschow ve Javorsky, 2000). Yine bu araştırmacılar, diğer kaygı çeşitlerinin diğer derslerde ortaya çıkmadığını ya da daha çok yabancı dil öğreniminde ortaya çıktığını belirtmişlerdir. Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygı bazen olumsuz olmayabilir. Kaygının düzeyi, engelleyiciliği, devam etme süresi gibi faktörler kaygının olumluluk, fayda sağlayıcılık tarafını belirleyebilmektedir. Yabancı dil öğrenme, okuma, dinleme,

özellikle yazma ve konuşma becerileri ile sosyal beceri gerektirdiği için kendi dilinde başarılı bir şekilde kendini ifade edebilen öğrencilerde bile görülebilmektedir. Farklı bir dilde dil becerilerini ortaya koyarken, küçük düşmeme, mükemmel olmaya çalışma ve hata yapmaktan korkma gibi duygular öğrenende kaygı düzeyini arttırabilmektedir (Varışoğlu ve Varışoğlu, 2014). Yabancı dil öğrenen bireylerin bulunduğu sınıflar çoğunlukla farklı kültürlerden oluşabilmektedir. Aynı kültürden gelen öğrenci gruplarında da aile, yetiştirilme şekilleri, ön öğrenmeler, geçmiş deneyimler gibi etkenler öğrencilerin kaygı düzeyini olumlu-olumsuz etkileyebilmektedir. Farklı kültürlerden gelen öğrencilerin toplumsal kültürel farklılıkları da ailesel farklılıklara ek olarak öğrenciyi duyuşsal açıdan etkileyebilmektedir. Burada önemli olanın öğretmenin sınıf ortamını kaygıyı azaltacak etkinliklerle zenginleştirmesi; öğrenciler arası ilişkileri iyileştirebilmesi, olumsuz eleştiri değil yapıcı eleştiriye yer verip öğrenciyi dile karşı güdüleyebilmesinin kaygıyı azaltabileceği söylenebilir. Halat'a (2015) göre, son yıllarda yurt dışında, özellikle Amerika ve Avrupa da yabancı dil kaygısı ile ilgili araştırmalar, dil öğretiminin psikolojiden bağımsız olmadığı kabul edilmesinden dolayı artış göstermektedir. Türkiye'de bu konuda henüz yeterli çalışma bulunmamaktadır.

f. Yabancı Dil Öğreniminde Yazma Kaygısı: Kaygı, canlılarda hayatta kalma dürtüsünü harekete geçiren bir duygu olduğu söylenebilir. Her canlı tehlike algıladığında kaygı duyabilmekte ve hissedilen kaygı ile harekete geçebilmektedir. Kaygı üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde yeterli düzeyde kaygı oranının yararlı olduğu belirtilebilir. Fakat yüksek oranda kaygı psikolojik sorunlara neden olabilmektedir. Öğrenmede de kaygı oranı önemli görülmektedir. Yüksek kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilediği araştırmalarla ortaya konmuştur. Yabancı dil öğreniminde de kaygının yüksek olması dil öğrenimini olumsuz etkilemektedir. Barış ve Şen (2019) kaygıyı, kötü bir durum olacakmış hissine kapılıp yaşanan korku, fizyolojik değişiklikler ve endişe olarak tanımlamışlardır. Yabancı dil öğreniminde yazma kaygısının öğrencilerin dile olan tutumunu olumsuz etkilediği vurgulanmış ve dil öğretimi yapılan kurumlarda öğrencilere psikolojik destek verilmesi önerilmiştir. Ayrıca, Aydın ve Zengin'in (2008), yabancı dil öğretiminde kaygı odaklı araştırmaları sentezleyen çalışmasında, yabancı dil öğreniminde kaygıya neden olan etkenler olarak,

yabancı dil derslerinin zorluk dereceleri, öğrencilerin dildeki yetenekleri ve kültürel farklılıkları ve öğretmen davranışları olarak belirtilmiştir. Yapılan çalışmalara dayanarak, kaygının yüksek olması durumunda başarının olumsuz etkilendiği vurgulanmıştır. Ele aldıkları araştırmaların sonuçları göstermiştir ki kaygı başarıyı engelleyen bir değişken olmaktadır. Bu nedenle kaygı duyan öğrencilerin hata yapmaya oranının daha yüksek olduğu söylenebilmektedir. Bayat (2018) araştırmasında, kaygının engelleyici ve kolaylaştırıcı kaygı olarak ikiye ayrıldığını; dil öğreniminde kolaylaştırıcı kaygının motivasyonu ve öğrenmeyi arttırdığını dile getirmiştir.

Yazma kaygısı bağlamında bakıldığında, yazma becerisi bireyin kendi ana dilinde ve yabancı bir dilde yazma üretim becerisidir. Bu nedenle duyuşsal etkilerden olumlu ya da olumsuz etkilenebilmektedir. Bayat' a (2018) göre, yabancı dil öğrenenler yazma becerisinin zor bir beceri olduğunu düşünmektedirler. Bu da kaygının ortaya çıkmasını etkileyebilmektedir. Yaşanan yazma kaygısı kişinin yazma isteğini ve başarısını olumsuz etkileyen bir durum olabilmektedir. Bunun sonucu olarak öğrenen yazmaktan uzak durabilmektedir. Öğrenme ortamlarında yazma kaygısına neden olan etkenler belirlenip ortadan kaldırılması için çalışılmalıdır. Sık sık yazma çalışması yapılması, öğrenenin eksiklik duyduğu öğrenme alanları giderilmelidir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Alanyazında, özellikle yazma becerisi, üzerine birçok çalışma bulunmaktadır. Fakat yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yazma kaygısını ölçmeye yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Bu bölümde, alanyazında bulunan çalışmalara yer verilmiştir.

Öncelikle yazma kaygısını ölçmek amacıyla yapılan ölçekler ele alındığında, ilk çalışmanın 1975'te Daly ve Miller tarafından yapıldığı görülmektedir. İkinci ölçeği Daly ve Miller'in ölçeğinden yararlanarak Stacks, Boozer ve Lally (1983); Rose tarafından ise 1984'te yazma tutukluğu ölçeğinin geliştirildiği görülmektedir. Petzel ve Wenzel (1993), Cheng (2004), İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirmiş ve üniversite öğrencilerine uygulamıştır.

Ülkemizde alanyazın incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısını ölçmeye yönelik, Yaman (2010), Zorbaz ve Özbay (2011)'ın yapmış olduğu Daly-Miller yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması çalışması görülmektedir. Yapılan farklı çalışmalarda bu ölçekten yararlanıldığı görülmektedir. Ayrıca, Yaman (2010) tarafından farklı değişkenler açısından yazma kaygısını ölçen ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır.

Tunçel (2014), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenimine Yönelik Kaygı ve Kaygının Dil Öğrenimi Başarısına Etkisi” adlı çalışmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hangi dil becerilerini öğrenmede kaygı yaşadıkları; Türkçe öğrenmeye başladıktan beş ay sonra kaygılarının devam edip etmediği ve kaygının yabancı dil öğrenim başarısını ne oranda etkilediği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışma sonunda, kaygının belirli bir oranda öğrenmeyi olumlu etkilediği; iki ve daha fazla yabancı dil bilen öğrencilerin kaygı düzeylerinin bir yabancı dil bilen öğrencilere göre daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maden, Dincel ve Maden (2015), tarafından “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları” adlı yapılan çalışmada, Türkiye’de Türkçe öğrenen öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek ve kaygı düzeyleri ile cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü fakülte, bildikleri yabancı diller, Türkçeyi öğrenme amaçları, Türkçe düzeyleri gibi değişkenler açısından farklılık gösterip göstermediğini ölçmek amaçlanmıştır. Bu çalışma ile yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazarken çoğunlukla kaygılandıkları; kaygı düzeylerinin uyruk, alfabe farkı, okuma alışkanlığı etkenlerine bağlı olarak farklılaştığı tespit edilmiştir.

Aytan ve Tunçel (2015), tarafından “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması” adlı çalışma yapılarak 27 maddelik ölçek geliştirilmiştir. Çalışma, alanda özellikle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma kaygı ölçeğinin yetersiz bulunmasından dolayı ihtiyaç olarak görülmüş ve alana katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Hamaratlı (2015), kelime öğretimi ağı oluşturma yönteminin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisini incelemek amacıyla yaptığı çalışmada, altı haftalık bir uygulama yapmıştır. Araştırmada, öğrencilere ön test ve son test olarak kompozisyon yazdırılmıştır. Araştırma sonucunda deney grubu ve kontrol grubu arasında yazma

becerisine olan motivasyonun olumlu yönde geliştiği, yazarken kendilerini daha rahat hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Akbulut (2016), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik tutum ve kaygıları” adlı çalışmada, karma yöntem kullanarak katılımcıların yazmaya karşı tutumları ve yazma kaygıları, cinsiyet, sınıf düzeyi, anadili değişkenleri ile, değerlendirilme, stres ve ürün kaygısı gibi alt boyutlar arasındaki farklılaşmaları ortaya koymaya çalışılmıştır. Ayrıca yazma kaygısı ile yazmaya karşı olan tutum arasındaki ilişki de tespit edilmeye çalışılmıştır. Yapılan bu araştırma sonucunda, öğrencilerin cinsiyetleri ve sınıf düzeyleri arasında farklılık bulunmazken, anadili farklılıklarından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazma tutumları arasında anlamlı farklılıklara ulaşılmıştır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksek, yazma becerisine yönelik tutumları düşük çıkmıştır. Katılımcıların kaygı düzeylerinin yüksek olmasının alfabe farklılığından, sözdizim farklılığından ve dilbilgisi yapılarının zorluğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Şen ve Boylu (2017) ise, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygısını ölçmek amacıyla yazma kaygısı ölçeği çalışması yapmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan yazma kaygısını ölçmeye yönelik çalışmalar incelendiğinde, yazma becerisinin farklı boyutlarda incelendiği fakat kaygı boyutunda yapılan araştırmaların yeterli olmadığı, yapılan çalışmaların sonuçlarında da belirtilmiş ve alanyazın için yetersiz olduğu vurgulanmıştır.

Taşdemir (2017), yüksek lisans tezi olarak “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi” adlı deneysel bir çalışma yapmıştır. Uygulama sonrasında deney grubunun yazma becerisine olan eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Onur (2017), tarafından gerçekleştirilen, özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisi adlı çalışmada deneysel model kullanılmıştır. Deney sonunda “Yazma eğilimi ölçeği” ve Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmıştır. Deney grubunda özel yazma uygulamalarının öncesi ve sonrasında anlamlı farklılıkların olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barış ve Şen (2019), ülkemizde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “Cinsiyet, Türkçe kitap okuma alışkanlığı ve Türkçe yazı yazma sıklığı” değişkenleri ile

öğrencilerin yazı yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını tespit etmeye yönelik bir araştırma yapmışlardır. Yapılan bu araştırmada, öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre yüksek olduğu; Cinsiyet ve Türkçe kitap okuma sıklığının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2019), tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin kaygı düzeylerini ölçmek amacıyla Şen ve Boylu (2017) tarafından hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan çalışmada, öğrencilerin eylem odaklı ve çevre odaklı yazma kaygısı yaşadıkları; öğrencilerin Türkiye’de bulunma amacı değişkeni açısından, eylem odaklı kaygı boyutunda ve Türkiye’de bulunma süreleri değişkeni boyutunda ise çevre odaklı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Balcı (2020) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Araştırılması” adlı çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine karşı duydukları kaygıyı ve öğrencilerin demografik özelliklerinin kaygı düzeyleri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen yazma kaygısı ölçeğini kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet, yaş, eğitim durumu, Türkiye’de yaşama süreleri, medeni durumları, İngilizce ve Türkçe bilme seviyelerine göre farklılık göstermediğine; kaygı düzeylerinin öğrencilerin geldiği ülkeye, ana diline göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Önal (2020), ortaokul öğrencileri ile karma yaptığı çalışmasında kontrol grubuna geleneksel yöntemle, deney grubuna Elektronik Bilişim Ağı üzerinden 4 hafta uygulama yapmıştır. Çalışma sonucunda, çevrimiçi ortamlarda iş birlikli çalışmanın ikna edici ve bireysel yazma başarısını ve olumlu tutumu arttırdığına ulaşılmıştır. Bu çalışmada yazma kaygısı üzerine anlamlı fark bulunamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, araştırmaya ait verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

3.1. Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin ve bazı değişkenlerle olan ilişkisinin ortaya konulmasını amaçlayan bu araştırmada “ilişkisel araştırma modeli” kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modeli, araştırmacının bir olguyu anlayabilmek için olası ilişkileri araştırdığı; tahminlerde bulunabildiği araştırma modelidir. Burada amaç, seçilen örneklemin, konu ile ilgili tutum, kaygı, inanç, ilgi; öğrencilerin ya da öğretmenlerin tutumu, alışkanlıkları gibi durumlarının ilişkilerini ortaya koyabilmektir (Büyüköztürk vd. 2023, s.25).

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler oluşturmaktadır. Bu öğrenciler, Burdur Mehmet Akif Ersoy, Manisa Celal Bayar, Ankara Hacettepe, Mersin ve İstanbul üniversitelerinde B2-C1 düzeyinde Türkçe öğrenen ve gönüllü olarak araştırmaya katılan 213 öğrenci oluşturmaktadır. Özellikle B2-C1 dil düzeyi seçilmiştir. Burada amaç, öğrencilerin araştırma ölçeğinde bulunan soruları anlayabilmeleridir. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik yapısı tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Demografik Özelliklerine Ait Bulgular

Demografik	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	111	52,1
	Erkek	102	47,9
Yaş	20 ve altı	117	54,9
	21-29 yaş	74	34,7
	30 ve üzeri	22	10,3
Yaş Ortalaması:22.27±5.18			
Uyruk	Türk Devletleri	55	25,8
	Orta Doğu ülkeleri	57	26,8
	Avrupa ülkeleri	26	12,2
	Afrika ülkeleri	46	21,6
	Diğer ülkeler	29	13,6
Türkçe öğrenme süresi	6 ay ve altı	42	19,7
	7 ay	79	37,1
	8 ay	62	29,1
	9 ay ve üzeri	30	14,1
Bildiğiniz Yabancı Diller	Yalnızca İngilizce	126	59,2
	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	15,5
	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	25,4
Ülkenizde kullandığınız Alfabeler	Arap ve Latin alfabesi	54	25,4
	Kiril alfabesi	53	24,9
	Latin ve başka bir alfabe	79	37,1
	Diğer alfabeler	27	12,7
Türkiye’de yaşama süresi	1 yıldan az	191	89,7
	1 yıldan fazla	22	10,3
Metin yazarken sıkılma durumu	Evet	94	44,1
	Hayır	119	55,9
Sınıf dışında (evde-yurtta) yapılan yazma çalışması sıklığı	Her gün	47	22,1
	Haftada bir	41	19,2
	Ayda bir	24	11,3
	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	47,4
Yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterlilik durumu	Evet	62	29,1
	Hayır	151	70,9
Türkçe öğrenirken zorlanma durumu	Hiç zorlanmadım	21	9,9
	Biraz zorlandım	149	70,0
	Çok zorlandım	43	20,2
Yazmanın ihtiyaç olma durumu	Evet	186	87,3
	Hayır	27	12,7
Metin yazarken kendinize güvenme durumu	Hiç güvenmiyorum	25	11,7
	Biraz güveniyorum	134	62,9
	Çok güveniyorum	54	25,4
Günlük tutma durumu	Evet	31	14,6
	Hayır	182	85,4
Toplam		213	100

Araştırma kapsamında toplan 213 katılımcıya ulaşılmış olup katılımcıların %52.1’inin kadın ve %47.90’ının erkek olduğu belirlenmiştir. Yaş ortalamasının 22.27±5.18 belirlenirken katılımcıların çoğunlukla 20 yaş ve altında (%54.9; n=117), uyruklarının orta doğu ülkelerinden olduğu (%26.8; n=57), Türkçeyi 7 ayda öğrendikleri (%37.1; n=79), yalnızca İngilizce bildikleri (%59.2; n=126), ülkesinde Latin alfabesi ve başka bir alfabe kullandıkları (%37.1; n=79), Türkiye’de yaşama sürelerinin 1 yıldan az olduğu (%89.7; n=191), metin yazarken sıkılmadıkları (%55.9; n=119), sınıf dışında

sadece ödev yaparken yazı yazdığı (%47.4; n=101), yazarken bilinen Türkçe'nin yeterli olmadığı (%70.9; n=151), Türkçe öğrenirken biraz zorlandıkları (%70.0; n=149), yazının ihtiyaç olduğunu düşündükleri (%87.3; n=186), metin yazarken kendilerine biraz güvendikleri (%62.9; n=134) ve günlük tutmadıkları (%85.4; n=182) belirlenmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygılarını ölçmek amacıyla “Yazma Kaygı Ölçeği” (Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Demografik özelliklerini öğrenmek amacıyla da kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Uygulama B2-C1 düzeyinde eğitim gören öğrencilere araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Uygulama öncesi, öğrencilere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, katılımın gönüllülük esasına dayandığı hatırlatılmıştır. Gönüllülük esasından dolayı katılım sağlayan öğrencilerin gerçek duygu ve düşüncelerini yansıttıklarına inanılmaktadır.

3.3.1. Yazma kaygı ölçeği. Araştırmada kullanılan yazma kaygı ölçeği, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini bazı değişkenler açısından incelemek amacıyla, Sedat Maden, Aslı Maden ve Ömür Dincel tarafından alanyazın incelenerek 4'lü likert tipi Yazma Kaygı Ölçeği'nden yararlanılarak oluşturulmuştur. Ölçek, 4) Her zaman 3) Çoğunlukla 2) Ara sıra 1) Hiçbir zaman aralığında ölçeklendirilmiştir. Oluşturulan Yazma Kaygı Ölçeği kişisel bilgi formu (öğrencilerin cinsiyeti, yaşı, Türkçe öğrenme süreleri, bildikleri yabancı diller, ülkelerinde kullandıkları alfabeler, Türkiye'de yaşama süreleri, metin yazarken sıkılıp sıkılmadıkları, sınıf dışı yazma çalışması yapma sıklıkları, bildikleri Türkçe kelimelerin yeterli olup olmaması, Türkçe öğrenirken zorlanma düzeyleri, metin yazarken kendilerine olan güvenleri, günlük tutup tutmamaları) sorularından oluşmaktadır.

3.3.2. Yazma kaygı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlilik çalışması. Ölçeklerin güvenirliklerinin bu araştırma kapsamında incelenmesi için cronbach's alpha güvenirlik analizi yapılmış ve tüm ölçüm araçlarına ait güvenirlik düzeylerinin 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (tablo 3). Araştırmanın amacın uygun olarak kurulan denence ve alt denencelerin test edilmesinde istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde test edilmiş olup bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Aynı zamanda ölçümlere göre ikili gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi ikiden fazla gruplar için tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

Tablo 3.

Araştırmada Kullanılan Ölçme Araçlarının Bu Çalışmaya Ait Güvenirlik Düzeyleri

Ölçümler	Cronbach's Alpha
Bireysel Odaklı	0,826
Çevre Odaklı	0,813
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı	0,837
Yazı Aracı ve Biçimine Bağlı	0,706
Yazma Psikolojisine Bağlı	0,728
Yazma Kaygısı	0,929

3.3.3. Kişisel bilgi formu. Araştırmada Sedat Maden, Aslı Maden ve Ömür Dincel'in araştırmalarında kullandığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Ayrıca kişisel bilgi formuna literatür taraması yapılarak ek maddeler eklenmiştir. Burada, ölçeğin uygulandığı öğrenciler hakkında çeşitli bilgilerin elde edilmesi; öğrencilerin yazma kaygılarının farklı değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için öncelikle çalışmanın yapılacağı üniversitelere enstitü aracılığı ile izin dilekçesi gönderilmiştir. Araştırma yapılması için üniversitelerden gelen izin onaylarından sonra her üniversite ile görüşülüp var olan öğrenci sayısı öğrenilmiş ve randevu alınmıştır. Kişisel bilgi formu ve ölçekler öğrenci sayılarına göre çoğaltılıp hazırlanmıştır. Verilen randevu gün ve saatinde sınıflarda uygulama yapılmıştır. Uygulama araştırmacı tarafından yapılmıştır. Uygulama sırasında

öğrencilere katılımın gönüllülük esasına dayandığı açıklanmış ve katılmak isteyen öğrencilere ölçek ve kişisel bilgi formu birlikte uygulanmıştır. Öğrencilerin soruları cevaplarırken samimi olmaları istenmiş ve anlamakta zorlandıkları sorular araştırmacı tarafından uygulama sırasında açıklanmıştır. Böylece yanlış anlamalardan kaynaklanabilecek hatalar engellenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada, yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen bulgular SPSS 25.0 programı ile analiz edilmiştir. Ölçeklerin güvenirliklerinin incelenmesi için cronbach's alpha güvenirlik analizi yapılmış ve tüm ölçüm araçlarına ait güvenirlik düzeylerinin 0.70'in üzerinde olduğu belirlenmiştir (tablo 3). Katılımcıların demografik özelliklerine göre dağılımlarının belirlenmesinde frekans ve yüzde analizinin yanı sıra araştırmada kullanılan ölçeklere ait katılımcıların düzeylerinin belirlenmesinde ortalama ve standart sapma kullanılmıştır. Araştırmanın amacın uygun olarak kurulan denence ve alt denencelerin test edilmesinde istatistiksel olarak %95 güven düzeyinde test edilmiş olup bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi için pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Aynı zamanda ölçümlere göre ikili gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde bağımsız örneklem t-testi ikiden fazla gruplar için tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde araştırmada elde edilen verilere ait ulaşılan bulguların analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

4.1. Verilerin Dağılımı ve Betimsel Bulgulara Ait Sonuçlar

Araştırmanın bu kısmında araştırma sonucunda elde edilen veriler aracılığı ile araştırma betimsel bulgularına ve verilerin dağılımına ait bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 4.

Verilerin Dağılımı

Ölçümler	Merkezi Eğilim		Basıklık-Çarpıklık	
	Ort.	Medyan	Basıklık	Çarpıklık
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	2,23	2,00	-0,336	0,514
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	2,18	2,00	0,603	0,626
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	2,33	2,29	0,001	0,363
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	2,24	2,00	0,029	0,446
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	2,23	2,17	0,264	0,499
Yazma Kaygısı	2,24	2,15	0,076	0,445

Normal dağılım analizi sonucunda incelenen merkezi eğilim ölçümlerinden ortalama-medyanın birbirine yakınlığı ve basıklık ile çarpıklığın ± 2 arasında olması nedeniyle elde edilen verilerin normal dağılımdan geldiği belirlenmiştir (George ve Mallery 2010). Aynı zamanda araştırmaya dâhil olan katılımcı sayısı yeterli olduğu için ($n \geq 30$) merkezi limit teoreminden hareketle istatistiksel açıdan daha güçlü olan parametrik yöntemlere başvurulmuştur (Ghasemi ve Zahediasl, 2012).

4.2. Araştırma Alt Problemlerine Ait Bulgular

Araştırmanın bu kısmında araştırmanın amacına uygun olarak kurulan aşağıdaki alt problemlerin incelenmesinde pearson korelasyon analizi yapılmıştır. Ölçüm araçları ile bazı değişkenler arasındaki farklılıkların incelenmesi için ikili gruplar arasındaki bağımsız örneklem t-testi ikiden fazla gruplar için tek yönlü Anova testi yapılmıştır.

1. Katılımcıların yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Cinsiyet ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yaş ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Uyruk ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Türkçe öğrenme süresi ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
6. Bilinen yabancı diller ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Öğrencilerin ülkelerinde kullanılan alfabeler ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Türkiye’de yaşama süresi ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Metin yazarken sıkılma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Yazma çalışması sıklığı ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
11. Yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterlilik durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
12. Türkçe öğrenirken zorlanma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
13. Yazmanın ihtiyaç olduğunu düşünme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
14. Metin yazarken kendine güvenme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
15. Günlük tutma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

4.2.1. 1. Alt probleme ait bulgular. Katılımcıların yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 5.

Yazma Kaygısına Ait Betimsel Bulgular

Ölçümler	Ort.	s.s
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	2,23	0,79
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	2,18	0,60
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	2,33	0,65
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	2,24	0,67
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	2,23	0,61
Yazma Kaygısı	2,24	0,54

Likert formatında oluşturulan ölçeklerde elde edilen puanlar sonucu katılımcıların yanıtlarının düzeylerinin hesaplanmasında 0,8 puan aralığı ($4/5=0,80$) kullanılmıştır. Bu durumda Likert yapıdaki ölçeğin başlangıç puanı olan 1 puanın üzerine 0,8’lik puan aralığı eklenerek her ölçüm düzeyine denk gelen aralık hesaplanmaktadır. Bu durumda 1-1,80 aralığı “çok düşük”, 1,81-2,6 aralığı “düşük”, 2,61-3,4 aralığı “orta”, 3,41-4,2 aralığı “yüksek” ve 4,21-5,0 aralığı “çok yüksek” düzeyi temsil etmektedir ve eğer ölçek toplam puan ile hesaplanıyorsa o zaman bu aralıklar madde sayısı ile çarpılması gerekir (Durmaz 2020). Katılımcıların yazma kaygısı düzeylerinin 2.24 ± 0.54 ile düşük düzeyde, birey odaklı yazma kaygısının 2.23 ± 0.79 ile düşük düzeyde, çevre odaklı yazma kaygısının 2.18 ± 0.60 ile düşük düzeyde, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutlarının 2.33 ± 0.65 ile düşük düzeyde, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı boyutlarının 2.24 ± 0.67 ile düşük düzeyde ve yazma psikolojisine bağlı kaygı düzeyinin de düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6.

Değişkenler Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

No	Değişkenler	1	2	3	4	5	6
1	Birey Odaklı Yazma Kaygısı	r	1	0,688	0,686	0,674	0,689
		p		0,001*	0,001*	0,001*	0,001*
2	Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	r	1	0,673	0,506	0,656	0,859
		p		0,001*	0,001*	0,001*	0,001*
3	Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	r		1	0,629	0,613	0,878

		p	0,001*	0,001*	0,001*
4	Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	r	1	0,608	0,777
		p		0,001*	0,001*
5	Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	r		1	0,845
		p			0,001*
6	Yazma Kaygısı	r			1
		p			
*p<0.05; Pearson korelasyon					

Tablo 6'daki korelasyon sonuçları incelendiğinde boyutlar arası en yüksek ilişkinin birey odaklı yazma kaygısı ile yazma psikolojisine bağlı kaygı ($r=0.689$; $p<0.01$) arasında olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutlarını iyileştirdiğinde birey odaklı yazma kaygısı boyutunun da yüksek düzeyde iyileşeceği anlamına gelmektedir.

Boyutlar arası en düşük ilişkinin çevre odaklı yazma kaygısı ile yazı aracı ve biçimine bağlı kaygı boyutları ($r=0.506$; $p<0.01$) arasında olduğu ve bu ilişkinin pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç katılımcıların yazı aracı ve biçimine bağlı kaygı boyutlarını iyileştirdiğinde çevre odaklı yazma kaygısı boyutlarının da orta düzeyde iyileşeceği anlamına gelmektedir.

4.2.2. 2. Alt probleme ait bulgular. Cinsiyet ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 7.

Cinsiyet ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	Cinsiyet	n	Ort.	s.s	t	p
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	Kadın	111	2,14	0,82	-1,653	0,100
	Erkek	102	2,32	0,76		
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	Kadın	111	2,13	0,58	-1,208	0,228
	Erkek	102	2,23	0,62		
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	Kadın	111	2,32	0,67	-0,099	0,921
	Erkek	102	2,33	0,62		
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	Kadın	111	2,21	0,63	-0,657	0,512
	Erkek	102	2,27	0,71		
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	Kadın	111	2,17	0,57	-1,360	0,175
	Erkek	102	2,29	0,65		
Yazma Kaygısı	Kadın	111	2,21	0,53	-1,055	0,293
	Erkek	102	2,28	0,56		

p>0.05; t: Bağımsız örneklem t testi

Cinsiyetlerin yazma kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonrasında;

Cinsiyet ile yazma kaygısı ve alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Sonuç olarak yazma kaygısı ve alt boyut düzeyleri cinsiyetlere göre farklılaşmamaktadır.

4.2.3. 3. Alt probleme ait bulgular. Yaş ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 8.

Yaş ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Yaş	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	20 ve altı	117	2,19	0,78	1,697	0,186	
	2	21-29 yaş	74	2,34	0,83			
	3	30 ve üzeri	22	2,02	0,68			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	20 ve altı	117	2,10	0,54	4,266	0,015*	2>1
	2	21-29 yaş	74	2,34	0,67			
	3	30 ve üzeri	22	2,07	0,60			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	20 ve altı	117	2,28	0,66	1,521	0,221	
	2	21-29 yaş	74	2,43	0,65			
	3	30 ve üzeri	22	2,24	0,57			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	20 ve altı	117	2,22	0,66	1,313	0,271	
	2	21-29 yaş	74	2,32	0,70			
	3	30 ve üzeri	22	2,07	0,58			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	20 ve altı	117	2,20	0,55	1,278	0,281	
	2	21-29 yaş	74	2,31	0,70			
	3	30 ve üzeri	22	2,09	0,55			
Yazma Kaygısı	1	20 ve altı	117	2,20	0,51	2,645	0,073	
	2	21-29 yaş	74	2,35	0,58			
	3	30 ve üzeri	22	2,12	0,51			

* $p<0,05$; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile yaşları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda yaş ile yazma kaygısı alt boyutu olan çevre odaklı yazma kaygısı arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0,015<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın 21-29 yaşında olan katılımcılar ile 20 ve altı yaş kategorisinde olan katılımcılar arasında olduğu ve 21-29 yaş aralığında olan katılımcıların çevre odaklı yazma kaygı boyutlarının 20 ve altı yaş kategorisinde olan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.4. 4. Alt probleme ait bulgular. Uyruk ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 9.

Uyruk ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Uyruk	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	Türk Devletleri	55	2,02	0,69	3,784	0,005*	5>1-3
	2	Orta Doğu ülkeleri	57	2,27	0,85			
	3	Avrupa ülkeleri	26	1,94	0,62			
	4	Afrika ülkeleri	46	2,35	0,81			
	5	Diğer ülkeler	29	2,59	0,81			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	Türk Devletleri	55	1,87	0,51	9,378	0,001*	5>1-3
	2	Orta Doğu ülkeleri	57	2,36	0,55			
	3	Avrupa ülkeleri	26	2,02	0,51			
	4	Afrika ülkeleri	46	2,19	0,58			
	5	Diğer ülkeler	29	2,54	0,67			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	Türk Devletleri	55	1,97	0,58	12,809	0,001*	1<2-4-5
	2	Orta Doğu ülkeleri	57	2,46	0,58			
	3	Avrupa ülkeleri	26	2,05	0,62			
	4	Afrika ülkeleri	46	2,44	0,54			
	5	Diğer ülkeler	29	2,81	0,64			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	Türk Devletleri	55	2,06	0,65	5,462	0,001*	5>1-3
	2	Orta Doğu ülkeleri	57	2,33	0,62			
	3	Avrupa ülkeleri	26	1,88	0,51			
	4	Afrika ülkeleri	46	2,34	0,66			
	5	Diğer ülkeler	29	2,57	0,74			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	Türk Devletleri	55	2,03	0,52	6,286		5>1-3
	2	Orta Doğu ülkeleri	57	2,36	0,63			
	3	Avrupa ülkeleri	26	1,95	0,49			
	4	Afrika ülkeleri	46	2,25	0,57			
	5	Diğer ülkeler	29	2,56	0,66			
Yazma Kaygısı	1	Türk Devletleri	55	1,97	0,48	11,391	0,001*	5>1-3
	2	Orta Doğu ülkeleri	57	2,38	0,50			
	3	Avrupa ülkeleri	26	1,98	0,48			
	4	Afrika ülkeleri	46	2,31	0,46			
	5	Diğer ülkeler	29	2,63	0,57			

*p<0.05; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile uyrukları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda uyruk ile yazma kaygısı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı ($p=0.005<0,05$), çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın diğer ülke vatandaşları ile Türk devletleri ve Avrupa devletleri vatandaşları arasında olduğu ve uyruğu diğer ülkeler olan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve

yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutlarının Türk devletleri ve Avrupa devletleri vatandaşlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yazma kaygısı düzeyleri ile uyrukları arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile yapılan tek yönlü anova analizi sonucunda yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı ile katılımcıların uyrukları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın uyruğu Türk devletleri ile uyruğu Orta Doğu ülkeleri, Afrika ülkeleri ve diğer ülkeler arasında olduğu ve uyruğu Türk devletleri olan katılımcıların yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutlarının uyruğu Orta Doğu ülkeleri, Afrika ülkeleri ve diğer ülke vatandaşlarından daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.5. 5. Alt probleme ait bulgular. Türkçe öğrenme süresi ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 10.

Türkçe Öğrenme Süresi ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Türkçe öğrenme süresi	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	6 ay ve altı	42	2,40	0,87	1,619	0,186	
	2	7 ay	79	2,24	0,76			
	3	8 ay	62	2,06	0,82			
	4	9 ay ve üzeri	30	2,27	0,67			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	6 ay ve altı	42	2,36	0,66	5,409	0,001*	3<1-2
	2	7 ay	79	2,27	0,63			
	3	8 ay	62	1,94	0,52			
	4	9 ay ve üzeri	30	2,17	0,46			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	6 ay ve altı	42	2,51	0,66	3,464	0,017*	3<1
	2	7 ay	79	2,37	0,66			
	3	8 ay	62	2,12	0,65			
	4	9 ay ve üzeri	30	2,39	0,48			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	6 ay ve altı	42	2,36	0,66	2,150	0,095	
	2	7 ay	79	2,32	0,71			
	3	8 ay	62	2,08	0,60			
	4	9 ay ve üzeri	30	2,20	0,66			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	6 ay ve altı	42	2,35	0,69	1,104	0,348	
	2	7 ay	79	2,25	0,64			
	3	8 ay	62	2,14	0,54			
	4	9 ay ve üzeri	30	2,17	0,54			
Yazma Kaygısı	1	6 ay ve altı	42	2,40	0,56	3,788	0,011*	3<1
	2	7 ay	79	2,30	0,57			

3	8 ay	62	2,07	0,51
4	9 ay ve üzeri	30	2,24	0,41

*p<0.05; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda yazma kaygısı ($p=0.011<0,05$) ve yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutu ($p=0.017<0,05$) ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın Türkçe öğrenme süresi 8 ay olan katılımcılar ile 6 ay ve altı katılımcılar arasında olduğu ve Türkçe öğrenme süresi 8 ay olan katılımcıların yazma kaygısı ve yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı alt boyutunun Türkçe öğrenme süresi 6 ay ve altı katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yazma kaygısı düzeyleri ile Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile yapılan tek yönlü anova analizi sonucuna göre çevre odaklı yazma kaygısı ile katılımcıların Türkçe öğrenme süresi arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın Türkçe öğrenme süresi 8 ay olan katılımcılar ile 6 ay ve altı ile 7 ay olan katılımcılar arasında olduğu ve Türkçe öğrenme süresi 8 ay olan katılımcıların çevre odaklı yazma kaygısı alt boyutunun Türkçe öğrenme süresi 6 ay ve altı ile 7 ay olan katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.6. 6. Alt probleme ait bulgular. Bilinen yabancı diller ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 11.

Bilinen Yabancı Diller ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Bilinen yabancı diller	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	Yalnızca İngilizce	126	2,41	0,82	9,708	0,001*	3<1
	2	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	2,05	0,70			
	3	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	1,90	0,63			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	Yalnızca İngilizce	126	2,29	0,61	7,755	0,001*	3<1
	2	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	2,17	0,50			
	3	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	1,92	0,56			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	Yalnızca İngilizce	126	2,48	0,59	14,209	0,001*	3<1-2
	2	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	2,37	0,62			
	3	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	1,95	0,64			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	Yalnızca İngilizce	126	2,34	0,70	5,271	0,006*	3<1
	2	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	2,26	0,54			
	3	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	2,00	0,62			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	Yalnızca İngilizce	126	2,35	0,64	7,897	0,001*	3<1
	2	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	2,14	0,61			
	3	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	1,98	0,43			
Yazma Kaygısı	1	Yalnızca İngilizce	126	2,37	0,53	12,673	0,001*	3<1
	2	İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane	33	2,22	0,50			
	3	İngilizce ve diğer ülkelerin dillerinden 1 tane	54	1,95	0,48			

*p<0.05; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile bilinen yabancı diller arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda bilinen yabancı diller ile yazma kaygısı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ($p=0.006<0,05$) ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın İngilizce ve diğer ülke dillerinden 1 tane dil bilenler ile yalnızca İngilizce bilenler arasında olduğu ve İngilizce ve diğer ülke dillerinden 1 tane dil bilen katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutlarının yalnızca İngilizce bilen katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yazma kaygısı düzeyleri ile bilinen yabancı diller arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile yapılan tek yönlü anova analizi sonucunda yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutu ile bilinen yabancı diller arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın İngilizce ve diğer ülke dillerinden 1 tane dil bilenler ile

İngilizce ve Avrupa dillerinden 1 tane bilen ve yalnızca İngilizce bilen katılımcılar arasında olduğu ve İngilizce ve diğer ülke dillerinden 1 tane dil bilen katılımcıların yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutlarının Avrupa dillerinden 1 tane bilen ve yalnızca İngilizce bilen katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.7. 7. Alt probleme ait bulgular. Ülkede kullanılan alfabeler ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 12.

Ülkede Kullanılan Alfabeler ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Kullanılan alfabeler	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	Arap ve Latin alfabesi	54	2,32	0,90	3,509	0,016*	2<4
	2	Kiril alfabesi	53	1,92	0,63			
	3	Latin ve başka bir alfabe	79	2,32	0,84			
	4	Diğer alfabeler	27	2,33	0,59			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	Arap ve Latin alfabesi	54	2,30	0,61	7,419	0,001*	2<1-3-4
	2	Kiril alfabesi	53	1,86	0,54			
	3	Latin ve başka bir alfabe	79	2,25	0,60			
	4	Diğer alfabeler	27	2,35	0,52			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	Arap ve Latin alfabesi	54	2,41	0,60	11,157	0,001*	2<1-3-4
	2	Kiril alfabesi	53	1,91	0,55			
	3	Latin ve başka bir alfabe	79	2,49	0,63			
	4	Diğer alfabeler	27	2,49	0,62			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	Arap ve Latin alfabesi	54	2,38	0,65	6,853	0,001*	2<1-3-4
	2	Kiril alfabesi	53	1,90	0,57			
	3	Latin ve başka bir alfabe	79	2,37	0,71			
	4	Diğer alfabeler	27	2,25	0,51			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	Arap ve Latin alfabesi	54	2,41	0,69	5,530	0,001*	2<1
	2	Kiril alfabesi	53	1,97	0,50			
	3	Latin ve başka bir alfabe	79	2,24	0,61			
	4	Diğer alfabeler	27	2,35	0,47			
Yazma Kaygısı	1	Arap ve Latin alfabesi	54	2,37	0,53	10,050	0,001*	2<1-3-4
	2	Kiril alfabesi	53	1,91	0,48			
	3	Latin ve başka bir alfabe	79	2,34	0,54			
	4	Diğer alfabeler	27	2,37	0,44			

*p<0.05; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile katılımcının ülkesinde kullanılan alfabeler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda katılımcının ülkesinde kullanılan alfabeler ile yazma kaygısı düzeyi ve çevre odaklı yazma kaygısı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı ve yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı boyutları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$).

Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın ülkesinde Kiril alfabesi kullanan katılımcılar ile Arap ve Latin alfabesi, Latin ve başka bir alfabe ve diğer alfabeleri kullanan katılımcılar arasında olduğu ve ülkesinde Kiril alfabesi kullanan katılımcıların yazma kaygısı düzeyi ve çevre odaklı yazma kaygısı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı ve yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı boyutlarının ülkesinde Arap ve Latin alfabesi, Latin ve başka bir alfabe ve diğer alfabeleri kullanan katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yazma kaygısı düzeyleri ile katılımcının ülkesinde kullanılan alfabeler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile yapılan tek yönlü anova analizi sonucuna göre birey odaklı yazma kaygısı ile katılımcının ülkesinde kullanılan alfabeler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.016<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın ülkesinde Kiril alfabesi kullanan katılımcılar ile diğer alfabeleri kullanan katılımcılar arasında olduğu ve ülkesinde Kiril alfabesi kullanan katılımcıların birey odaklı yazma kaygısı boyutlarının diğer alfabeleri kullanan katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

Yazma kaygısı düzeyleri ile katılımcının ülkesinde kullanılan alfabeler arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile yapılan tek yönlü anova analizi sonucuna göre yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutu ile katılımcının ülkesinde kullanılan alfabeler arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın ülkesinde Kiril alfabesi kullanan katılımcılar ile Arap ve Latin alfabesi kullanan katılımcılar arasında olduğu ve ülkesinde Kiril alfabesi kullanan katılımcıların yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutlarının Arap ve Latin alfabesi kullanan katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir.

4.2.8. 8. Alt probleme ait bulgular. Türkiye’de yaşama süresi ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 13.

Türkiye’de Yaşama Süresi ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	Türkiye’de yaşama süresi	n	Ort.	s.s	t	p
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1 yıldan az	191	2,23	0,81	0,413	0,680
	1 yıldan fazla	22	2,16	0,62		
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1 yıldan az	191	2,18	0,61	0,297	0,767
	1 yıldan fazla	22	2,14	0,50		
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1 yıldan az	191	2,32	0,65	-0,239	0,812
	1 yıldan fazla	22	2,36	0,62		
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1 yıldan az	191	2,25	0,69	1,194	0,24
	1 yıldan fazla	22	2,14	0,39		
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1 yıldan az	191	2,24	0,63	1,412	0,167
	1 yıldan fazla	22	2,11	0,39		
Yazma Kaygısı	1 yıldan az	191	2,25	0,56	0,459	0,646
	1 yıldan fazla	22	2,19	0,40		

p>0.05; t: Bağımsız örneklem t testi

Türkiye’de yaşama süresinin yazma kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonrasında; Türkiye’de yaşama süresi ile yazma kaygısı ve alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0,05$). Sonuç olarak yazma kaygısı ve alt boyut düzeyleri Türkiye’de yaşama süresine göre farklılaşmamaktadır.

4.2.9. 9. Alt probleme ait bulgular. Metin yazarken sıkılma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 14.

Metin Yazarken Sıkılma Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	Metin yazarken sıkılma durumu	n	Ort.	s.s	t	p
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	94	2,54	0,84	5,291	0,001*
	Hayır	119	1,98	0,66		
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	94	2,37	0,63	4,205	0,001*
	Hayır	119	2,03	0,53		
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	Evet	94	2,52	0,65	4,063	0,001*
	Hayır	119	2,17	0,60		
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	Evet	94	2,40	0,69	3,244	0,001*
	Hayır	119	2,11	0,62		
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	Evet	94	2,38	0,66	3,164	0,002*
	Hayır	119	2,11	0,53		
Yazma Kaygısı	Evet	94	2,43	0,55	4,643	0,001*
	Hayır	119	2,09	0,49		

*p<0.05; t: Bağımsız örneklem t testi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile metin yazarken sıkılma durumu arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile bağımsız örneklem t-testi analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda metin yazarken sıkılma durumu ile yazma kaygısı düzeyleri ve birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p<0,05$). Ortalamalar incelendiğinde metin yazarken sıkılan katılımcıların yazma kaygısı düzeyleri ve alt boyutlarının metin yazarken sıkılmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.10. 10. Alt probleme ait bulgular. Yazma çalışması sıklığı ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 15.

Yazma Çalışması Sıklığı ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Yazma çalışması sıklığı	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	Her gün	47	2,13	0,83	1,005	0,392	
	2	Haftada bir	41	2,10	0,76			
	3	Ayda bir	24	2,31	0,83			
	4	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	2,30	0,78			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	Her gün	47	2,07	0,61	1,033	0,379	
	2	Haftada bir	41	2,22	0,58			
	3	Ayda bir	24	2,08	0,57			
	4	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	2,23	0,61			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	Her gün	47	2,08	0,65	5,003	0,002*	4>1
	2	Haftada bir	41	2,37	0,54			
	3	Ayda bir	24	2,14	0,63			
	4	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	2,47	0,65			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	Her gün	47	2,17	0,63	1,525	0,209	
	2	Haftada bir	41	2,12	0,67			
	3	Ayda bir	24	2,17	0,69			
	4	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	2,34	0,68			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	Her gün	47	2,15	0,66	0,662	0,576	
	2	Haftada bir	41	2,18	0,57			
	3	Ayda bir	24	2,32	0,67			
	4	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	2,26	0,59			
Yazma Kaygısı	1	Her gün	47	2,11	0,56	1,855	0,138	
	2	Haftada bir	41	2,23	0,51			
	3	Ayda bir	24	2,18	0,57			
	4	Sadece ödevlerimi yapıyorum	101	2,33	0,53			

* $p<0,05$; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile yazma çalışması sıklığı arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda yazma çalışması sıklığı ile yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutu ($p=0.002<0,05$) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın yazma çalışmasını sadece ödevlerini yapan katılımcılar ile her gün yazma çalışması yapan katılımcılar arasında olduğu ve yazma çalışmasını sadece ödevlerini yapan katılımcıların yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı düzeylerinin her gün yazma çalışması yapan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.11. 11. Alt probleme ait bulgular. Yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterlilik durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 16.

Yazarken Bilinen Türkçe Kelimelerin Yeterlilik Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	Yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterliliği	n	Ort.	s.s	t	p
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	62	2,23	0,80	0,005	0,996
	Hayır	151	2,23	0,79		
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	62	2,18	0,66	0,081	0,935
	Hayır	151	2,18	0,58		
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	Evet	62	2,26	0,72	-0,916	0,361
	Hayır	151	2,35	0,61		
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	Evet	62	2,31	0,63	0,977	0,330
	Hayır	151	2,21	0,68		
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	Evet	62	2,22	0,61	-0,058	0,954
	Hayır	151	2,23	0,61		
Yazma Kaygısı	Evet	62	2,24	0,58	-0,098	0,922
	Hayır	151	2,25	0,53		

p>0.05; t: Bağımsız örneklem t testi

Yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterliliği durumu ile yazma kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonrasında; Yazarken bilinen

Türkçe kelimelerin yeterliliği durumu ile yazma kaygısı ve alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>0,05$). Sonuç olarak yazma kaygısı ve alt boyut düzeyleri yazarken bilinen Türkçe kelimelerin yeterliliği durumuna göre farklılaşmamaktadır.

4.2.12. 12. Alt probleme ait bulgular. Türkçe öğrenirken zorlanma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 17.

Türkçe Öğrenirken Zorlanma Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Türkçe öğrenirken zorlanma durumu	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	Hiç zorlanmadım	21	2,07	0,80	2,672	0,071	
	2	Biraz zorlandım	149	2,18	0,74			
	3	Çok zorlandım	43	2,47	0,93			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	Hiç zorlanmadım	21	2,05	0,53	2,948	0,055	
	2	Biraz zorlandım	149	2,14	0,58			
	3	Çok zorlandım	43	2,37	0,68			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	Hiç zorlanmadım	21	2,10	0,59	8,256	0,001*	3>1-2
	2	Biraz zorlandım	149	2,26	0,64			
	3	Çok zorlandım	43	2,66	0,60			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	Hiç zorlanmadım	21	2,25	0,72	0,522	0,594	
	2	Biraz zorlandım	149	2,21	0,64			
	3	Çok zorlandım	43	2,33	0,76			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	Hiç zorlanmadım	21	2,02	0,53	3,741	0,025*	3>1
	2	Biraz zorlandım	149	2,20	0,53			
	3	Çok zorlandım	43	2,43	0,82			
Yazma Kaygısı	1	Hiç zorlanmadım	21	2,09	0,48	4,972	0,008*	3>1-2
	2	Biraz zorlandım	149	2,20	0,51			
	3	Çok zorlandım	43	2,46	0,62			

* $p<0,05$; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile Türkçe öğrenirken zorlanma durumu arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda Türkçe öğrenirken zorlanma durumu ile yazma kaygısı ($p=0.008<0,05$) ve yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı boyutu ($p=0.001<0,05$) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur. Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın Türkçe öğrenirken çok zorlanan katılımcılar ve hiç zorlanmayan ve biraz zorlanan katılımcılar arasında olduğu ve Türkçe öğrenirken çok zorlanan katılımcıların yazma kaygısı ve yazılı anlatım

kurallarına bağlı kaygı boyutunun hiç zorlanmayan ve biraz zorlanan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Yazma kaygısı düzeyleri ile Türkçe öğrenirken zorlanma durumu arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile yapılan tek yönlü anova analizi sonucuna göre yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutu ile Türkçe öğrenirken zorlanma durumu arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.025<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın Türkçe öğrenirken çok zorlanan katılımcılar ve hiç zorlanmayan katılımcılar arasında olduğu ve Türkçe öğrenirken çok zorlanan katılımcıların yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutlarının hiç zorlanmayan katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.13. 13. Alt probleme ait bulgular. Yazmanın ihtiyaç olduğunu düşünme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 18.

Yazmanın ihtiyaç olduğunu düşünme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasındaki ilişkiye ait analiz sonuçları

Yazma Kaygısı	Yazmanın ihtiyaç olma durumu	n	Ort.	s.s	t	p
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	186	2,22	0,80	-0,497	0,620
	Hayır	27	2,30	0,72		
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	186	2,19	0,61	0,919	0,359
	Hayır	27	2,08	0,56		
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	Evet	186	2,35	0,66	1,674	0,096
	Hayır	27	2,13	0,48		
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	Evet	186	2,26	0,68	1,077	0,283
	Hayır	27	2,11	0,59		
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	Evet	186	2,24	0,62	0,662	0,508
	Hayır	27	2,15	0,56		
Yazma Kaygısı	Evet	186	2,26	0,55	1,131	0,259
	Hayır	27	2,13	0,46		

$p>0.05$; t: Bağımsız örneklem t testi

Yazmanın ihtiyaç olduğunu düşünme durumu ile yazma kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonrasında;

Türkçe kelimelerin yeterliliği durumuna göre farklılaşmamaktadır. ($p>0,05$). Sonuç olarak yazma kaygısı ve alt boyut düzeyleri yazmanın ihtiyaç olduğunu düşünme durumu göre farklılaşmamaktadır.

4.2.14. 14. Alt probleme ait bulgular. Metin yazarken kendine güvenme durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 19.

Metin Yazarken Kendine Güvenme Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	No	Metin yazarken kendine güvenme durumu	n	Ort.	s.s	F	p	Scheffe
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	1	Hiç güvenmiyorum	25	2,86	0,92	11,472	0,001*	1>2-3
	2	Biraz güveniyorum	134	2,20	0,71			
	3	Çok güveniyorum	54	1,99	0,79			
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	1	Hiç güvenmiyorum	25	2,63	0,72	11,348	0,001*	1>2-3
	2	Biraz güveniyorum	134	2,18	0,52			
	3	Çok güveniyorum	54	1,97	0,63			
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	1	Hiç güvenmiyorum	25	2,87	0,67	13,62	0,001*	1>2-3
	2	Biraz güveniyorum	134	2,31	0,56			
	3	Çok güveniyorum	54	2,11	0,70			
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	1	Hiç güvenmiyorum	25	2,65	0,69	6,435	0,002*	1>2-3
	2	Biraz güveniyorum	134	2,23	0,62			
	3	Çok güveniyorum	54	2,09	0,71			
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	1	Hiç güvenmiyorum	25	2,59	0,75	6,241	0,002*	1>2-3
	2	Biraz güveniyorum	134	2,22	0,58			
	3	Çok güveniyorum	54	2,08	0,54			
Yazma Kaygısı	1	Hiç güvenmiyorum	25	2,71	0,62	14,112	0,001*	1>2-3
	2	Biraz güveniyorum	134	2,23	0,46			
	3	Çok güveniyorum	54	2,05	0,57			

* $p<0,05$; F: Tek yönlü Anova analizi

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin yazma kaygısı düzeyleri ile metin yazarken kendine güvenme durumu arasında anlamlı bir fark bulunup bulunmadığını bulgulamak amacı ile tek yönlü anova analizi yapılmıştır. Bu analiz sonucunda metin yazarken kendine güvenme durumu ile yazma kaygısı, birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ($p=0.002<0,05$) ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutu ($p=0.002<0,05$) arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmuştur ($p=0.001<0,05$). Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığının incelenmesi için yapılan scheffe testi sonucu ortalamalar incelendiğinde farklılığın metin yazarken kendine hiç güvenmeyen katılımcılar ile biraz güvenen ve çok güvenen katılımcılar arasında olduğu ve metin yazarken kendine hiç güvenmeyen katılımcıların yazma kaygısı düzeyleri ve alt

boyutlarının metin yazarken kendine biraz güvenen ve çok güvenen katılımcılardan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2.15. 15. Alt probleme ait bulgular. Günlük tutma durumu ile yazma kaygısı ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Tablo 20.

Günlük Tutma Durumu ile Yazma Kaygısı ve Alt Boyutları Arasındaki İlişkiye Ait Analiz Sonuçları

Yazma Kaygısı	Günlük tutma durumu	n	Ort.	s.s	t	p
Birey Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	31	2,29	0,86	0,493	0,623
	Hayır	182	2,21	0,78		
Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	Evet	31	2,28	0,67	0,973	0,332
	Hayır	182	2,16	0,59		
Yazılı Anlatım Kurallarına Bağlı Kaygı	Evet	31	2,40	0,67	0,698	0,486
	Hayır	182	2,31	0,64		
Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	Evet	31	2,25	0,70	0,084	0,933
	Hayır	182	2,24	0,67		
Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	Evet	31	2,15	0,56	-0,755	0,451
	Hayır	182	2,24	0,62		
Yazma Kaygısı	Evet	31	2,28	0,58	0,391	0,696
	Hayır	182	2,24	0,54		
p>0.05; t: Bağımsız örneklem t testi						

Günlük tutma durumu ile yazma kaygısı düzeylerinin karşılaştırılması için yapılan bağımsız örneklem t-testi sonrasında;

Günlük tutma durumu ile yazma kaygısı ve alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır ($p>0,05$). Sonuç olarak yazma kaygısı ve alt boyut düzeyleri günlük tutma durumuna göre farklılaşmamaktadır.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde yapılan araştırmanın sonuç, tartışma ve önerilerine yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ile uyrukları arasında birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu farklılığın diğer ülke vatandaşları ile Türk devletleri ve Avrupa devletleri vatandaşları arasında olduğu ve uyruğu diğer ülkeler olan katılımcıların yazma kaygı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutlarının Türk devletleri ve Avrupa devletleri vatandaşlarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buradan yola çıkarak, Uyruğu Türk devletleri vatandaşlarının kaygı düzeyleri Ortadoğu, Afrika ve diğer ülkelere göre daha düşüktür. Akbulut'un (2016) yapmış olduğu çalışmada da anadili Arapça olan öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Alanyazına dayanarak, dil öğretiminde öğreticinin, kültürel farklılıkları dikkate alarak etkinliklerini düzenlemesi gerektiği söylenebilir. Bu konuda eğitim veren kurumların farkındalığının artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Farklı ülkelere gelen öğrencilerin kendi ülke kültürleri dikkate alınarak etkinliklerin düzenlenmesinin de kaygı düzeyini azaltmada yararlı olacağı düşünülmektedir. Oyar (2021) öğretici sorunlarını tespit ettiği çalışması sonucunda, öğretmenin farklı kültürlerle iletişim kurabilmesinin gerekliliğini vurgulamış; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde almış olduğu eğitimlerin ve sertifikaların incelenmesi gerektiği önerisinde bulunmuştur.

Öğrencilerin yazma kaygısı ile öğrenme süresi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Türkçe öğrenme süresi 8 ay olan katılımcıların yazma kaygı ve alt boyutlarının, 6 ve 7 ay olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmüştür. Tunçel (2014) yaptığı çalışmada, dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin 5 ay sonra kaygı düzeyinin azaldığını belirtmiştir. Ayrıca aynı araştırma sonuçlarına dayanarak,

yabancı dil öğrenmeye başlayan öğrencilerin geçmişteki deneyimlerinin, dilin zor olabileceğine dair önyargılarının öğretmen tarafından dikkate alınmasını tavsiye etmiştir. Buna göre, öğrenme süresi arttıkça öğrenmenin arttığı ve bunun da kaygıyı azalttığı söylenebilir. Bu anlamda öğretmenlerin dil öğretiminin ilk aylarında öğrencinin kaygısını azaltabilecek, öğrenciyi etkin kılan, öz yeterlilik algısını güçlendiren etkinliklere yer vermesi gerektiği savunulabilir.

Metin yazarken sıkılan öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmak için, yazma çalışmalarının evde ödev olarak değil, sınıfta daha sık yapılmasının öğrenenin sıkılma duygusunu azaltacağı söylenebilir. Yabancı dil öğreniminin duyuşsal alan ile bağlantılı olduğu düşünüldüğünde, öğrencilerin yanlış yazacağı kaygısının yazma becerisine karşı olumsuz tutum ve beraberinde sıkılma duygusunu getirdiği düşünülmektedir. Hamaratlı'nın (2015) çalışmasında belirttiği gibi, kompozisyon yazma çalışması yapılan deney grubunun yazma becerisine karşı olumlu tutum geliştirmesini; yazarken kendilerini daha rahat hissetmelerini sağlayabilmektedir. Bu tür yazma çalışmalarının öğrencinin sıkılma duygusunu azaltabileceği, bunun sonucunda yazma becerisine karşı kaygısının da azalabileceği söylenebilir.

Yazma çalışması yaparken bilinen kelimelerin yetersizliği kaygı düzeyini arttırmamaktadır. Fakat yapılan çalışmalar göstermektedir ki dil öğreniminde bilinen kelimeler arttıkça dil becerileri de gelişmektedir. Bilinen kelimelerin yetersizliği öğrencide yazma becerisine karşı olumsuz tutum geliştirmektedir. Öğrencinin bildiği dil bilgisi yapılarını kullanarak kendini ifade etmesi kelimelerin kolay hatırlanabilirliği ile bütünleşmesinin gerektiği söylenebilir. Erol (2014), yapmış olduğu çalışmada, yabancı bir dilde bilinen 1000 kelimenin konuşmaları ve metinleri anlamaya yeterli gelebileceğini belirtmiştir. Bu nedenle öğrencinin en kısa sürede dil becerilerini geliştirebilmesi için öğretilecek kelimelerde sıklık ve yaygınlık çalışmalarının göz önüne alınması gerektiğini vurgulamıştır. Bazen metinlerde sıklıkla kullanılan kelimelerin yaygın olarak kullanılmadığını tespit etmiş ve bu yanlışlığın ortadan kalkması tavsiyesinde bulunmuştur. Ayrıca, kelime öğretiminde eklerden yararlanılabileceğini; eklerin işlevlerinin öğrenciye kavratılabileceğini ve sonrasında öğrenilen kelimelere ekler ekleyerek yeni kelimeler öğrenilebileceğini vurgulamıştır. Erol (2014), çalışması sonucunda diğer yabancı dillerde olduğu gibi, Türkçe'de de

bağlam içinde kelime öğretimini önermiştir. Kelime öğretiminin listeler halinde ezbere yönelik olması öğrenilen kelimelerin kısa bir süre kullanılmadığında unutulmasına neden olabilmektedir. Fakat farklı cümleler içerisinde kelimeleri kullanmak, bu cümle içeriklerini günlük hayattan seçmek öğrencinin hatırlamasını kolaylaştırabilir. Ayrıca günlük hayattan seçilen bu cümleler, Türkiye’de yaşayan yabancı öğrencilerin ders dışında bu öğrendiklerini kullanmalarını ve dolaylı olarak öğrendiği kelimeleri pekiştirmesini sağlayabilir. Yapmış olduğu kelime öğrenme çalışmasında da verilen kelimelerin güncel olması gerektiği üzerinde durmakta; kalıcılığı arttırmak adına yeni öğrenilen kelimelerin eski öğrenilen kelimelerle bağlantılı olarak verilmesini önermektedir. Ayrıca, Hamaratlı (2016), yapmış olduğu deneysel çalışmasında, kelime ağı oluşturma yönteminin yabancılara Türkçe öğretiminde kelime bilgisini geliştirdiğini gözlemlemiştir. Buradan hareketle sınıf ortamında kelime öğretiminde farklı etkinliklerin kullanılması yazılan metinlerin zenginliğine, öğrenenin yazmaya olan tutumuna, doğal olarak kaygı düzeyine olumlu etkileri olacağı söylenebilir.

Kiril alfabesi kullananların diğer alfabelere göre daha düşük, Arap ve diğer alfabeleri kullananların kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Hamaratlı (2020), yapmış olduğu araştırmada da Afrika kıtasından gelen öğrencilerin farklı alfabeler kullanmasından dolayı yazma kaygılarının daha yüksek olduğunu dile getirmiştir. Akbulut (2016) yapmış olduğu çalışmada da Arap alfabesi kullanan öğrencilerin, alfabe ve sözdizim farklılığından kaynaklanan kaygı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu nedenle öğrencinin farklı bir alfabe ile yazı yazarken hata yapma düşüncesi kaygı düzeyini yükselttiği söylenebilir. Öğrencinin kaygı düzeyini azaltmak için, öğretmenlerin yazma çalışma sıklığını arttırmasının yararlı olabileceği savunulabilir.

Araştırmaya katılım sağlayan bireylerin bilinen yabancı diller ile yazma kaygı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı, çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı boyutları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Farklılığın İngilizce ve diğer ülke dillerinden 1 tane dil bilenler ile yalnızca İngilizce bilenler arasında olduğu ve İngilizce ve diğer ülke dillerinden 1 tane dil bilen katılımcıların yazma kaygısı düzeyi, birey odaklı yazma kaygısı çevre odaklı yazma kaygısı, yazı aracına ve biçimine bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı

boyutlarının yalnızca İngilizce bilen katılımcılardan daha düşük olduğu belirlenmiştir. İki ve daha fazla yabancı dil bilenlerin kaygı düzeyinin daha düşük olmasının dil öğrenmeye karşı genel başarı duygusu ile öz yeterlilik algısının yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle bir yabancı dil bilen ya da hiç bilmeyen öğrencilere «başarı» hissi yaşatılarak özgüvenlerinin desteklenmesinin gerektiği ve kaygıyı düşürerek motivasyonlarının artırılabilceği söylenebilir. Tunçel'in (2014) yaptığı çalışmaya baktığımızda da iki ve daha fazla yabancı dil bilen öğrencilerin, bir yabancı dil bilen öğrencilere göre Türkçe öğrenme motivasyonlarının daha yüksek olduğu ve kaygı düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir.

Cinsiyet ile yazma kaygısı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Tunçel'in (2014) çalışmasında cinsiyet ile kaygı arasında anlamlı farklılık görülmüştür. Buna göre, erkek katılımcıların Türkçe öğrenmeye yönelik motivasyonlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Burada, belirtilebilir ki, öğrencinin öğrenme amaçları farklılaşabilmektedir. Öğrenme amacına göre bu durumun değişebileceği söylenebilir. Öğrencinin öğrenme amacı, geçmiş deneyimleri, bildiği diğer yabancı diller, yaşı, geldiği ülkede kullandığı alfabeler gibi birçok etkenin cinsiyetler üzerinde kaygıyı etkileyici olduğu söylenebilir.

Türkiye'de yaşama süreleri ile kaygı arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Tunçel'in (2014) yapmış olduğu çalışmaya göre ise, öğrencilerin Türkçe öğrenmeye başladıkları ilk günler ile beş ay sonra hissettikleri kaygı oranı farklılaşmaktadır. Öğrenme süresi arttıkça kaygının azaldığı gözlemlenmiştir. Tunçel, bu durumun yeni bir dil öğrenmeye ya da Türk diline karşı öğrencilerde bulunan ön yargılardan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Öğrencilerin ön yargıları olabileceği gibi, burada yeni bir gruba dahil olma, öğretmene karşı olan ilk izlenim ve sonraki süreçte akran ve öğretmen ile kaynaşmanın kaygıyı azaltıcı etkenler olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak araştırmalara bakıldığında özellikle TÖMER'lerde Türkçe öğrenen öğrenciler kendi öz iradeleri ile öğrenmeyi seçtikleri için içsel motivasyonları daha yüksek olabilmektedir. Ayrıca Türkiye'de Türkçe öğrenen yabancıların ders dışında konuşabileceği insanların bulunması, öğrencinin konuşabilmesinin başarma duygusunu hissettirdiği için kaygı düzeyi başlangıçta yüksek olan bir öğrencide zamanla kaygı düzeyinin azalmasını sağlayabilmektedir. İbili'nin (2015) yaptığı

çalışmada da öğrencilerin Türkçe 'ye karşı var olan olumlu yöndeki içsel motivasyonları da öğrenenin Türk kültürüne ve diline duydukları ilgiyi ortaya koymuştur. Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretiminde görev alan öğretmenlerin, çoğunlukla dil bilgisi öğretimi değil öğrencilerin toplumla kaynaşmasını sağlayıcı günlük konuşma cümleleri ile pratik yaptırması; metinler yazdırması, öğrencinin topluma entegre olma sürecini hızlandırabilir ve bu sayede Türk dilini öğrenmeye, konuşmaya ve yazmaya karşı kaygı düzeyini azaltabilir.

Yazma becerisi, sadece derslerde yapılan etkinlikler olarak görülmemektedir. Gerek seviye sonu sınavlarında gerekse yaşam içerisinde dahil olunan diğer alanlardaki ölçme değerlendirme sınavlarında kullanılmaktadır. Bu nedenle değerlendirme aşamasında önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle Ayan (2016) çalışmasında, yazma becerisinin diğer beceri alanlarındaki yetkinliği ortaya koyması; zihinsel süreçleri etkin kılması yönüyle önemine vurgu yapmıştır.

Bu konuda Çakır'ın (2010:167) da belirttiği gibi, yabancı bir dilin öğrenilmesinde yazma becerisi ile aşağıdaki yetkinliklerin bütün halinde kazanılması hedeflenmektedir:

- a. Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- b. Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- c. Öğretilen yapı veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- d. Dil yanlışlarının görülmesine,
- e. Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- f. Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- g. Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- h. Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- i. Öğrenilen konuların kısa dönemli bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- j. Öğrencilerin yetilerini(competence) performansa dönüştürmelerine.

Yukarıda belirtilen hedefler ele alındığında yazma becerisine gereken zamanın ayrılması ve geliştirilmesi gerektiği görülebilir. Bu nedenle, tüm becerilerin sarmal bir şekilde ele alınıp bütüncül düşünülmesi önerilebilir.

5.2. Öneriler

- Öğrencilerin cinsiyet farklılıkları ile kaygı boyutları arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Fakat, sınıfta bulunan öğrencilerin geldikleri ülkeler farklılaştıkça cinsiyetin de etki edebileceği düşünülmektedir. Bu konuda daha fazla öğrenci gruplarıyla çalışma yapılması önerilebilir.
- Türk devletleri ve Avrupa devletlerinden gelen öğrenciler ile diğer ülkelerden gelen öğrencilerin kaygı düzeylerinin farklı olmasından dolayı öğretmenler, öğrencilerin geldikleri ülkelerin eğitim sistemi, geçmiş öğrenmeleri ve kültürleri hakkında bilgi sahibi olarak diğer ülkelerden gelen öğrencilerin kaygı nedenlerini anlamalı ve buna göre öğretim stratejisi belirlemelidir.
- Öğrencilerin öğrenme süresi arttıkça kaygı düzeyleri de azalmaktadır. Öğrenme süresi az olan öğrencilere ilerleyen süreçte daha fazla ilerleme gösterecekleri hissettirilerek güdülenmesi sağlanmalıdır.
- Türkçe öğretim merkezlerinde bulunan öğrencilerin Türkiye'ye üniversite okumak amacıyla gelmeleri, sınıfta bulunan öğrenci farklılıklarını arttırmaktadır. Öğrencilerin geldikleri ülkeler dikkate alınarak, her grubun alfabe öğretim süresi farklılaşmalıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin 198'i kelime öğretimine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Kelime öğretiminin sadece ders kitaplarına bağlı kalınmaması; öğrencilere ders dışında da kullanabilecekleri kelime öğretim materyalleri tanıtılmalıdır. Bu konuda teknolojiye dayanarak oyunlar, farklı kelime öğretim programları tanıtılmalıdır. Ayrıca kelime öğretiminde ders kitabına bağlı kalınmamalı, günlük hayatta kullanabilecekleri kelimelere yer verilmelidir. Kelime öğretimi cümle bağlamında yapılmalıdır.
- Öğrencilerin ders dışı yazma etkinliği yapmasından ziyade haftada birkaç saat sınıfta yazma çalışması yapılmalıdır.
- Öğretmenlere hizmet içi eğitim kapsamında, “kaygı, kaygı düzeyleri, kaygının öğrenmeye etkisi, kaygı düzeyini iyileştirme yöntemleri ve farklı ülkelerin kültürleri” hakkında eğitim verilmelidir.

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında her dil becerisi için yapılmış birçok çalışma vardır. Fakat kaygı boyutunu ele alan çalışmalar yeterli değildir. Bu nedenle özellikle yazma kaygısı üzerine daha fazla çalışma yapılmalıdır.



KAYNAKLAR

- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Denizli.
- Ayan, Z. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, İstanbul.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). *Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti* Journal of Language and Linguistic Studies Vol:4, No:1, April 2008.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt: 12 Sayı: 30, s. 50-62.
- Ayverdi, T. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimde C1 düzeyi konuşma becerisi analistik dereceli puanlama anahtarı geliştirilmesi*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Balcı, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının araştırılması* (Yüksek lisans tezi). On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Bağcı, H. (2007b). *Türkçe Öğretmeni adaylarının yazılı anlatım derslerine yönelik tutumları ile yazma becerileri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Ankara.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı*. Aydın TÖMER, Yıl: 4, Sayı: 2, s.73-99.
- Bayat, K. B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Nevşehir.

- Boylu, E. ve İltar, L. (Eds). (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (s.13) Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, (Doktora tezi)*. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2023). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (s.184-185). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2014). *Yabancı dil öğretimi* (s.102-109;1-2). Ankara: Pegem Akademi, Ankara.
- Demir, M. (2019) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlilik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi). Hacıbektaş, Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılar Türkçe Anabilim Dalı, Nevşehir.
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni: Öğrenme, Öğretme ve Değerlendirme Tamamlayıcı Cilt. s.135.
https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf
- Doyumgaç, İ. (2022). *Üretici dönüşümsel dil bilimine dayalı etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin doğru cümle yazma becerilerine etkisi* (Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı. Erzurum.
- Durmuş, M. ve Okur, A. (Ed). (2018). *Yabancılar Türkçe öğretimi*, Ankara: Grafiker Yayınları. s.309-331
- Erol, H.F. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Seviyede Kelime Edinimi* (Doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, İstanbul.
- Gedik, D. (2009). *Yabancılar Türkçe öğretimi (Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Göçer, A. (2018). *Türkçe Eğitiminde Ölçme ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi, s.246-252.

- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Halat, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme becerisine yönelik kaygı düzeylerinin incelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi (Yüksek lisans tezi)*. Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Zonguldak.
- Hengirmen, M. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- İbili, Z. (2015). *Selânik Aristoteles Üniversitesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenmeye karşı tutum ve motivasyonlarının araştırılması (Yüksek lisans tezi)*. Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilim Dalı, Çanakkale.
- İbragiç, İ. (2017). *Bosna Hersek'te ilköğretimde yabancı dil olarak Türkçe A düzeyinde yazma sorunları (Yüksek Lisans Tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Anabilim Dalı, Türkiyat Araştırmaları Yüksek Lisans Programı, Ankara.
- İltar, L., & E. Boylu, (Eds). (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi (Doktora tezi)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, 2018.
- Kurt, B. (2019). *Türkçenin anadili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretimleri arasındaki farklar. Şen.Ü (Ed.)*, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (s.68-73). Ankara: Pegem Akademi.
- Maden, S, A, ve Dincel, Ö. (2015). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları*, Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/2 2015 s. 748-769.

- Onur, T. (2017). *Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi (Yüksek lisans tezi)*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, İzmir.
- Oyar, İ. (2021). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Uluslararası Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlara Yönelik Bir Meta-Sentez Çalışması (Yüksek lisans tezi)*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Türkiyat Araştırmaları Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Ankara.
- Önal, A. (2020). *Çevrimiçi İş Birlikli Öğrenme Yönteminin Ortaokul Öğrencilerinin İkna Edici Yazma Becerilerine ve Yazma Kaygılarına Etkisi (Yüksek lisans tezi)*. Giresun Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı. Giresun.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri 2*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. ve Zorbaz, Z. (2011). “Daly-Miller’in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması” Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü ve Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Cilt: 8, Sayı: 16, s. 33 – 48.
- Samım, M.O, (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma becerisinde karşılaştıkları zorluklar (Yüksek lisans tezi)*. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancılarla Türkçe Öğretimi Bölümü, Sakarya.
- Sever, S. (2011). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, A. (Ed.). (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Y. (Ed.). (2013). *Yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Konya: Eğitim Yayınevi, Konya.
- Şen, Ü. (Ed.). (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şengül, K. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Etkinlik Tasarımı. Şen, Ü (Ed)*, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, (s.140-165). Ankara: Pegem Akademi,

- Şimşek, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sesli hikâye kullanımının dinleme becerisine etkisi: Bir karma yöntem çalışması. (Yüksek lisans tezi).* İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı. İstanbul.
- Tabak, G. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretiminde benzetim (Simülasyon) tekniğinin kullanımı (Yüksek Lisans Tezi)* Erciyes Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Kayseri.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi (Yüksek Lisans Tezi).* Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı, İzmir.
- Tekin, G. (2023), *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Tür Odaklı Yazma.* (Yüksek Lisans Tezi) Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancılar Türkçe Öğretimi Programı, İstanbul.
- Tunçel, H. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimine yönelik kaygı ve kaygının dil öğrenme başarısına etkisi (Doktora tezi).* On sekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Çanakkale.
- Türk Dil Kurumu, (2005). Türkçe Sözlük. Ankara, Türkiye.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve Anlamlandırma Becerilerinin Kazandırılması.* Nobel Yayıncılık: Ankara.
- Yaman, H. (2010), *Türk öğrencilerin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması* International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 267-289.
- Yılmaz, M. (Ed). (2018). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi.* (s.113-133). Ankara: Pegem Akademi.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 2271-2280.



EKLER

EK- 1**Ölçek Kullanım İzni**

27 Şub 2023

23:55

Alıcı: aslimaden, sedatmaden, ömürdinçel

Hocalarım merhaba.

Ben Derya Dağdelen, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Türkçe Eğitimi yüksek lisans öğrencisiyim. Birlikte oluşturduğunuz yazma kaygı ölçeğinizi yüksek lisans tezimde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde uygulamak istiyorum. Bu nedenle izninizi rica ediyorum. Ayrıca mümkünse ölçeği benimle paylaşabilir misiniz? Şimdiden teşekkür eder, iyi çalışmalar dilerim.

3 Mart Cum

11:08

SEDAT MADEN <.....>

Alıcı: ben

Merhaba,

Bahsi geçen ölçeği yüksek lisans tez çalışmanızda kullanabilirsiniz.

Çalışmanızda kolaylıklar dilerim.

Esenlikler

EK-2

Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcılar,

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Bölümü'nde Prof. Dr. Hasan Bağcı danışmanlığında yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısını farklı değişkenlere göre incelemektir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm ise yazma kaygı düzeyini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Lütfen, her bir maddenin karşısındaki boşlukları kendinize uygun bilgilerle doldurunuz. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepinize şimdiden teşekkür ederim. İstedığınız zaman çıkabilirsiniz. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır.

Cinsiyetiniz? (X)İşaretleyiniz.	Kadın ()	Erkek ()	
Uyruğunuz?			
Yaşınız?			
Ne zamandan beri Türkçe öğreniyorsunuz?	ay	yıl	
Bildiğiniz Yabancı Diller	1.	2.	3.
Ülkenizde kullandığınız alfabeleri yazınız			
Ne zamandan beri Türkiye'de yaşıyorsunuz? İşaretleyiniz (X)	0-1 yıl (.....)	1-2 yıl (.....)	Daha fazla (.....)
Metin yazarken sıkılıyor musunuz? (X)İşaretleyiniz.	Evet (.....)	Hayır (.....)	
Sınıf dışında (evde-yurtta) yazma çalışması ne sıklıkta yapıyorsunuz? İşaretleyiniz (X)	Hiç yazmıyorum (.....)	Her günkez Haftada.....kez Ayda.....kez	Sadece ödevlerimi yapıyorum (.....)
Yazarken Bildiğiniz Türkçe kelimeler yeterli mi? İşaretleyiniz (X)	Evet (.....)	Hayır (.....)	

Türkçe öğrenirken ne kadar zorlandınız? (X) İşaretleyiniz.	Çok (.....)	Biraz (.....)	Hiç zorlanmadım (.....)
Sizce yazma bir ihtiyaç mıdır? (X) İşaretleyiniz.	Evet (.....)	Hayır (.....)	
Metin yazarken kendinize ne kadar güveniyorsunuz? (X) İşaretleyiniz	Çok (.....)	Biraz (.....)	Hiç Güvenmiyorum (.....)
Günlük tutuyor musunuz? (X) İşaretleyiniz.	Evet (.....)	Hayır (.....)	

Kaynak: Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769. DOI: 10.7884/teke.488

EK-3

Yazma Kaygı Ölçeği

Değerli katılımcılar,

Bu çalışma Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü / Türkçe Eğitimi Bölümü'nde Prof. Dr. Hasan Bağcı danışmanlığında yürütülmekte olan yüksek lisans tez çalışmasıdır. Araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısını farklı değişkenlere göre incelemektir. Bu doğrultuda hazırlanan ölçme aracı iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm size ait kişisel bilgileri belirlemeye, ikinci bölüm ise yazma kaygı düzeyini belirlemeye yönelik soruları içermektedir. Lütfen, size uygun olan seçeneği (X) ile doldurunuz. Araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Ayırdığınız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için hepinize şimdiden teşekkür ederim. İstedığınız zaman çıkabilirsiniz.

Faktör Adı	Maddeler	Her zaman	Çoğunlukla	Ara sıra	Hiçbir zaman
A Birey Odaklı Yazma Kaygısı	Düşüncelerimi yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.				
	Duygu ve düşüncelerimi yazarak ifade etmek bana zaman kaybı gibi gelir.				
B Çevre Odaklı Yazma Kaygısı	Oluşturduğum yazılı metni arkadaşlarıma göstermekten kaçınırım.				
	Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşünmek beni endişelendirir.				
	Yazdıklarımın (mektup, mesaj, ödev, günlük vb.) değerlendirilmesinden kaygılandırım.				
	Temel ihtiyaçlarımı gidermede konuşmaya daha çok ihtiyaç duyuyor olmam, yazma alışkanlığımı geri plana iter, beni endişelendirir.				
	Yazı güzelliğinden çok yazdıklarımın önemsenmesi beni rahatlatır.				
	Türkiyeli arkadaşlarımdan bana göre çok iyi yazıyor olması bende moral bozukluğuna, strese sebep olur.				
	İnsanların yazdıklarını beğenmiş gibi yaptıklarını düşünür, sinirlenirim.				
C Yazılı Anlatım Kurallarıyla Bağlı Kaygı	Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken ve mantık sırasına koyarken tedirgin olurum.				
	Yazarken noktalama hatalarını sıkça yapmaktan korkarım.				
	Yazarken dil bilgisi hataları yapmaktan endişe duyarım.				
	Yazılacak konunun sınırlı tutulması heyecanlanmama ve bildiklerimi unutmama sebep olur.				
	Yazarken kelimelerin tamamını Türkçe olarak yazmam gerektiği düşüncesi yazma etkinliğine tam olarak odaklanmamı engeller.				
	İyi bir yazılı metin oluşturamayacağım düşüncesi strese girmeme sebep olur.				
	Resmî kurumlara yazılı olarak yapacağım başvurularda (pasaport, vize, mektup, dilekçe vb.) kendimi yetersiz hissediyor ve paniklemeye başlarım.				
D Yazı Aracına ve Biçimine Bağlı Kaygı	El yazısı yazma alışkanlığımdan dolayı değerlendirme aşamasında sıkıntı yaşayacağım düşüncesi beni yazmaya karşı isteksizliğe iter.				
	Türkçe kurslarında sıklıkla yaptığımız yazma egzersizleri sayesinde yazarken kendimi rahat hissedirim.				
	Elektronik araçlarla yazdıklarımı paylaşmak ve kâğıda geçirmek beni tedirgin eder.				
	Yazılı çalışma yapılan derslerde, yazılı çalışma yapılmayan derslere göre daha çok tedirgin olurum.				
E Yazma Psikolojisine Bağlı Kaygı	Yazmaktan zevk alırım.				
	Düşüncelerimi kâğıt üzerinde görmeyi severim.				
	Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemeyeceğimi düşünür ve tedirgin olurum.				
	Diğer arkadaşlarımdan daha kötü yazdığımı düşünmek beni kaygılandırır.				
	Yazdıklarımın sınıf ortamında okunacağını düşününce kalbim çarpmaya başlar.				
28	Yazma çalışmaları yapılacağı zaman o derslere girmekten kaçınırım.				

Kaynak: Maden, S., Dincel, Ö. & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları.

Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 4(2), 748-769. DOI: 10.7884/teke.488

EK-4

Araştırma Uygulama İzinleri

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 30.05.2023 - 276256



T.C.
İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı



Sayı :E-53891476-302.08.01-1784000
Konu :Derya DAĞDELEN-Tez Çalışması

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : 24.05.2023 tarihli E-83427534-302.08.01-274648 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışması hakkında, Üniversitemiz Dil Merkezi Müdürlüğünden alınan 29.05.2023 tarihli 1783281 sayılı yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Recep GÜLOĞLU
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı (1 sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BSUJBR1ACP Pin Kodu :33572

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ebys>

İstanbul Üniversitesi Merkez Kampüsü 34452 Beyazıt/İstanbul

Tel : 0212 440 00 00 Faks : 0212 440 00 48

e-posta : oideb@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : <http://ogrenci.istanbul.edu.tr>

Kep Adresi: istanbuluniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için : Osman Nuri DİNÇ

Dahili : 10141



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 30.05.2023 - 276256
Tarih ve Sayı: 29.05.2023-1783281

İSTANBUL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Dil Merkezi Müdürlüğü

Sayı :E-95432000-302.08.01-1783281
Konu :Derya DAĞDELEN-Tez Çalışması

ÖĞRENCİ İŞLERİ DAİRE BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26.05.2023 tarihli, 1780016 sayılı yazı

Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli yüksek lisans programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in merkezimizde çalışma yapması uygun görülmüştür.
Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ
Merkez Müdürü

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu :BS4JBE2F3P Pin Kodu :15752
Kemeraltı Cad.No:29 Tophane Beyoğlu/İSTANBUL
Tel : 0 212 243 67 29 – 212 243 67 25 Faks : 0 212 243 67 28
e-posta : dilmerk@istanbul.edu.tr Elektronik Ağ : istanbul.edu.tr
Kep Adresi: istanbuluniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Takip Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/istanbul-universitesi-ebys>

Bilgi için : Ebru ATİK GÜLÇETİNER
Dahili : 41128



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 09.10.2023-E.



**T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı**

Sayı : E-83427534-302.08.01-318207
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı.

09.10.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 12.05.2023 tarihli, 272290 sayılı ve "Araştırma İzni (Derya DAĞDELEN)" konulu yazı

Enstitünüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışma kapsamında uygulama yapma isteği ilgi yazı ile bildirilmişti.

Konuya ilişkin Manisa Celal Bayar Üniversitesi Rektörlüğü'nün yazmış olduğu cevabi yazı örneği yazımız ekinde gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Hakan ÖNER
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek:Yazı örneği.

Belge Doğrulama Kodu :BS9KRSJ2CU

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 11 90 Faks+90 248 213 11 91

e-Posta oidb@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://oidb.mehmetakif.edu.tr

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için iritibat: Selda KARATAŞ

Evrak Pin Kodu: 44682

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 09.10.2023-E.

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 02.10.2023 - 314869



T.C.
MANİSA CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı

Sayı : E-21454846-302.08.01-628336
Konu : Araştırma İzni (Derya DAĞDELEN)

02.10.2023

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)
İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

İlgi : 16.05.2023 tarihli ve 272963 sayılı yazı.

İlgi yazınızda belirtilen, Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışmasını Üniversitemiz Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğünde eğitim öğretim gören yabancı uyruklu öğrencilere uygulama yapma isteğine ilişkin Merkez Müdürlüğümüzce uygun görüldüğüne dair ilgi yazısı ekte gönderilmektedir.
Bilgilerini ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Kadir AY
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: Araştırma İzni (Derya DAĞDELEN) (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSLCA4T8E8 Pin Kodu :00352

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=4049&eD=BSLCA4T8E8&eS=628336>

Adres:Şehit Prof. Dr. İlhan Varank Yerleşkesi 45140 - Yunusemre/Manisa

Telefon:(0 236) 2011000 Faks:(0 236) 2011441

e-Posta:ogrenci@cbu.edu.tr Elektronik Ağ:http://ogrencisleri.cbu.edu.tr

Kep Adresi:celalbayaruniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gülşen İnan

Unvanı: Sürekli İşçi



Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2023-E.



**T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı : E-79673485-302.08.01-271730
Konu : Derya DAĞDELEN

10.05.2023

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 26.04.2023 tarihli, 268074 sayılı ve "Bilimsel ve Eğitim Amaçlı." konulu yazı

Anabilim Dalınız Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışmasını yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Hacettepe Üniversitesi Rektörlüğü'nün ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek:İlgi yazı (1 sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSEKNHUS8E

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 32 02 Faks:+90 248 213 32 09

e-Posta ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:<http://ebe.mehmetakif.edu.tr>

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Özlem Işık

Evrak Pin Kodu: 88682

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2023-E.

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 24.04.2023 - 267599



T.C.
HACETTEPE ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : E-31975387-799-00002801697

20.04.2023

Konu : Y.L. Öğrencisi Derya DAĞDELEN'in Uygulama İsteği

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : a) Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı'nın 11.04.2023 tarih ve 83427534-302.08.01.05.01-E.264574 sy. yazısı.
b) 11.04.2023 tarihli ve 302.08.01.E-83427534-302.08.01-264574 sayılı yazı.

İlgi b yazınız ile Üniversiteniz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrenciniz Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüttüğü "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışması kapsamında merkezimizde uygulama yapmasında sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ve rica ederim.

Prof. Dr. Mehmet Cahit GÜRAN
Rektör

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: C8882D36-3462-47D5-8273-C1D31DF96EFB

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/hu-ebys>

Adres: Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi 06800 Beytepe-ANKARA

Bilgi için: Sinan ORHAN

E-posta: hutomer@hacettepe.edu.tr Elektronik Ağ: www.hacettepe.edu.tr

Koodinatör

Telefon: (0 312) 297 83 50 - 51 Faks: (0 312) 297 71 80

Telefon: 05416607366

Kep:



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Evrak Tarih ve Sayısı: 12.04.2023-E.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü

Sayı : E-79673485-302.08.01-265292
Konu : Uygulama İzni Başvurusu (Derya DAĞDELEN)
DAĞDELEN)

12.04.2023

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 12.04.2023 tarihli, 265250 sayılı ve "Uygulama İzni Başvurusu (Derya DAĞDELEN)" konulu yazı

Anabilim Dalınız Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 2030451021 numaralı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüttüğü "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı tez çalışması kapsamında Üniversitemiz Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uygulama yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin yazı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek:İlgi yazı (1 sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSNK65C3A5

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 32 02 Faks+90 248 213 32 09

e-Posta ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.mehmetakif.edu.tr

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Özlem Işık

Evrak Pin Kodu: 24332



Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdürlüğü

Sayı : E-76168250-302.08.01-265250
Konu : Uygulama İzni Başvurusu (Derya DAĞDELEN)

12.04.2023

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 06.04.2023 tarih ve 263633 sayılı "Uygulama İzni Başvurusu (Derya DAĞDELEN) konulu yazı

Enstitünüz Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı 2030451021 numaralı öğrenciniz Derya DAĞDELEN'in, "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" başlıklı tez çalışması kapsamında Adayın tez veri toplamak için yürüttüğü uygulamasının başında bulunması şartı ile uygulaması uygundur.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Prof. Dr. Hasan BAĞCI
Merkez Müdürü

Belge Doğrulama Kodu :BSPK65KNZE

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :
https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx
Ayrıntılı bilgi için irtibat: Veli UZUN
Evrak Pin Kodu: 91982



Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2023-E.



**T.C.
BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü**

Sayı : E-79673485-302.08.01-271719
Konu : Derya DAĞDELEN

10.05.2023

SOSYAL BİLİMLER VE TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞINA

İlgi : 08.05.2023 tarihli, E-15302574-302.08.01-2344388 sayılı ve "Araştırma İzni (Derya DAĞDELEN)" konulu yazı

Anabilim Dalınız Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof. Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışmasını yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin Mersin Üniversitesi'nin ilgi yazısı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Dr. Öğr. Üyesi Mustafa KILINÇ
Müdür

Ek:İlgi yazı (1 sayfa)

Belge Doğrulama Kodu :BSNKNHSTA5

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Adresi :

https://ebys.mehmetakif.edu.tr/enVision/Validate_Doc.aspx

İstiklal Yerleşkesi 15030 BURDUR

Telefon:+90 248 213 32 02 Faks+90 248 213 32 09

e-Posta ebe@mehmetakif.edu.tr Elektronik Ağ:http://ebe.mehmetakif.edu.tr

Kep Adresi : maku@hs01.kep.tr

Ayrıntılı bilgi için irtibat: Özlem Işık

Evrak Pin Kodu: 82082

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.



Evrak Tarih ve Sayısı: 10.05.2023-E.

MAKÜ Kayıt Tarih ve No: 08.05.2023 - 271029



T.C.
MERSİN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Genel Sekreterlik
Yazı İşleri Şube Müdürlüğü

Sayı : E-15302574-302.08.01-2344388
Konu : Araştırma İzni (Derya DAĞDELEN)

08.05.2023

BURDUR MEHMET AKİF ERSOY ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE

İlgi : 04.05.2023 tarihli ve E-83427534-302.08.01-270107 sayılı yazınız.

İlgi yazınıza istinaden Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Derya DAĞDELEN'in, Prof.Dr. Hasan BAĞCI danışmanlığında yürüteceği "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları Üzerine Bir İnceleme" konulu çalışmasını yapabilmesi talebi Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. Ahmet Hakan ÖZTÜRK
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

Ek: İlgi Yazı (1 sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: B7861F8A-F94B-4BE9-8F1F-427558072762
Adres: Mersin Üniversitesi Yazı İşleri Şube Müdürlüğü Çiftlikköy Kampüsü
33343
Telefon No: 03243610001-33503 Faks No: 03243610073
e-Posta: orkun@mersin.edu.tr İnternet Adresi: www.mersin.edu.tr
KEP Adresi: mersinuniversitesi@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/mersinuni-ebys>
Ayrıntılı bilgi için: İlker ORKUN
Bilgisayar İşletmeni
Telefon No: 03243610001-33503



ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler:

Adı ve Soyadı: Meryem Dağdelen

Eğitim Durumu:

Lisans Öğrenimi: Türkçe Öğretmenliği / Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Yüksek Lisans Öğrenimi: Eğitim Programları ve Öğretim / Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi.

Yabancı Dil(ler) ve Düzeyi: İngilizce B2

İş Deneyimi: Yabancılarla Türkçe özel ders,

Yunus Emre Enstitüsü (Ukrayna ve Ürdün görevi)

Gem (Suriyeli göçmen çocuk gruplarına geçici eğitim merkezi).

Unicef, Unhcr, Hep, Kızılay mülteci Projeleri.

Türk soylulara, Ukrayna ve Ruslara A1, A2, B1 seviyelerinde Türkçe ders.

Bilimsel Yayınlar ve Çalışmalar:

1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme, Uluslararası Antalya bilimsel Araştırmalar ve Yenilikçi Çalışmalar Kongresi, ISBN: 978-1-955094-71-9. Eylül 2-3, 2023: Antalya.

2.“Yabancılarla Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” Yüksek lisans tezi, Doğu Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, 2015: Gazimağusa.

