



T.C.
NEVŞEHİR HACI BEKTAŞ VELİ ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANA BİLİM DALI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA
ÖZ YETERLİK ALGILARI VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

Meryem DEMİR

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Nevşehir

Temmuz 2019

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin, akademik ve etik kurallara uygun bir biçimde elde edildiğini beyan ederim. Ayrıca bu kural ve davranışların gerektirdiği gibi bu çalışmanın özünde olmayan bilgilerin yer aldığı eserlerin kaynakçada belirttiğimi beyan ederim.

Tezi Hazırlayan

Meryem DEMİR

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK

‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algıları Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi’ adlı yüksek lisans tezi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu’na uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Meryem DEMİR

Danışman
Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

KABUL VE ONAY SAYFASI

Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ danışmanlığında Meryem DEMİR tarafından hazırlanan ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algıları Ve Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi’ adlı bu çalışma, jürimiz tarafından Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

JÜRİ

İMZA

Danışman Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ

Üye Doç. Dr. Murat ŞENGÜL

Üye Dr. Öğretim Üyesi Bahadır GÜLBAHAR

ONAY:

Bu tezin kabulü Enstitü Yönetim Kurulunun

tarih ve

sayılı Kararı ile onaylanmıştır.

TEŞEKKÜR

Öz yeterlik, kişinin kendisine, başarabileceklerine, kabiliyetlerine sözün özü yapabileceklerine duyduğu inançtır. Kişinin çaba göstermesinde ve başarıya ulaşması sürecinde en önemli etkenlerden biridir. Kaygı ise bireyin hem gayret göstermesi için gereği inkar edilemeyecek hem de fazla olduğunda bireyi geleceğe dair umutsuzluğa düşüren ve amaçlarından uzaklaştıran bir duygudur. Tez hazırlıma sürecimde, özellikle öz yeterlik algımın düştüğü ve kaygı düzeyimin çok arttığı zamanlarda yardımlarını esirgemeyen değerli hocam Sayın Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ 'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Lisansüstü eğitimime değerli fikirleriyle katkı sağlayan kıymetli hocalarım Doç. Dr. Murat ŞENGÜL'e ve Doç. Dr. Mesut GÜN'e teşekkür ederim.

Araştırma süresince beni destekleyen aileme ve hayatımın her evresinde olduğu gibi bu süreçte de nefesim kesildiğinde bana destek olan ve devam etmek için güç veren eşim Fırat DEMİR'e teşekkür ederim.

Temmuz, 2019

Meryem DEMİR

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZ YETERLİK ALGILARI VE KAYGI DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Meryem DEMİR

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancılara
Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans, Haziran, 2019
Danışman: Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ**

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlik algıları ve yazma becerisine yönelik kaygılarının hangi düzeyde olduğunu belirlemektir. Tarama modelinde desenlenen bu çalışmanın evrenini, 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında Türkiye'deki üniversitelerin TÖMER bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir durum örnekleme tercih edilmiştir.

Araştırmada 'Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği' kullanılmıştır. Ölçek anlatım ve şekil özellikleri ve dilbilgisi kurallarını kullanma olmak üzere 2 faktör ve 16 maddeden oluşmaktadır. Bu araştırmada ayrıca 'Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Bu ölçek de eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı olmak üzere 2 faktör ve 13 maddeden oluşmaktadır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda normallik testi ve varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olduğu görülerek bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Türkiye'de bulunma amacı, Türkiye'de bulunma süresi ve günlük yazma etkinliklerine ayrılan zaman değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda da öncelikle normallik testi yapılmış, dağılımın normal olduğu görülerek tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda; öğrencilerin anlatım ve şekil özellikleri ve dilbilgisi kurallarını kullanma alt boyutlarında orta düzeyde yazma öz yeterlik algısına sahip oldukları tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni açısından, anlatım ve şekil özellikleri ile dilbilgisi kurallarını kullanmada öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı ancak kadın öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Yaş değişkeni açısından, her iki alt boyutta da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmüştür. Türkiye'de bulunma amacı ve Türkiye'de bulunma süresi değişkenleri açısından da her iki alt boyutta öğrenci görüşlerinin farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin her iki alt boyutta da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın yazmaya 2 saat ve

üzeri zaman ayıran, 0-2 saat arası zaman ayıran ve hiç zaman ayırmayan öğrenciler arasında, yazma etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

Bu çalışmada öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutlarında yazma kaygısı yaşadıkları tespit edilmiştir. Cinsiyet ve yaş değişkenleri açısından, eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı boyutlarında öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Türkiye’de bulunma amacı değişkeni açısından, eylem odaklı kaygı boyutunda öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın eğitim amacı taşıyan öğrenciler lehine olduğu belirlenirken çevre odaklı kaygı boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Türkiye’de bulunma süresi değişkeni açısından eylem odaklı kaygı boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı belirlenirken çevre odaklı kaygı alt boyutta da öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın 0-2 yıl arası Türkiye’de bulunanlar lehine olduğu görülmüştür. Öğrencilerin günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkeni açısından, eylem odaklı kaygı boyutunda öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaştığı ve farklılığın 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler lehine olduğu belirlenirken çevre odaklı kaygı boyutunda anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara dil olarak Türkçe öğretimi, yazma, öz yeterlik, kaygı , yazma öz yeterliği, yazma kaygısı.

**INVESTIGATION OF AUTHORIZATION(WRITING) SELF EFFICACY
PERCEPTIONS AND ANXIETY LEVELS OF STUDENTS LEARNING
TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE**

Meryem DEMİR

**Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Institute of Social Sciences
Department of Turkish Language Teaching, Master's Thesis, June, 2019
Supervisor: Assoc. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ**

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the level of anxiety of Turkish learners as a foreign language about their self-efficacy perceptions and writing skills. The universe of this study, designed in survey model consists of students studying in Tömer departments of universities in Turkey in 2017-2018 academic year. In the sample selection, easily accessible case sampling was preferred.

In the study, Writing Skills Self-Efficacy Scale for Foreigners Learning Turkish as a Second Language was used. The scale consists of 16 items and 2 factors: narration and form features and using grammar rules. In addition, Writing Anxiety Scale for Students Learning Turkish as a Foreign Language was used. This scale consists of 13 items and 2 factors: action-oriented anxiety and environment-oriented anxiety. Arithmetic mean and standard deviation values were used to analyze the data. Normality test and homogeneity of variances was analyzed in the comparisons of variables related to the data of gender, and age normal distribution was seen and the independent groups t-test was used. In the comparisons related to the time variable devoted to purpose and duration of presence in Turkey and daily writing activities, first of all, normality test was conducted and one-way analysis of variance was performed by finding normal distribution.

As a result of the research; It was determined that students had a medium level perception of writing self-efficacy in the sub-dimensions of narration and form features and using grammar rules. In terms of gender variable, it was found that student opinions did not differ significantly in using narration and form features and grammar rules, but female students expressed higher level opinions than

male students. In terms of age variable, it was observed that student views did not differ significantly in both sub-dimensions. With regards to purpose of presence variable and duration of presence variable in Turkey, students' opinions did not differ in both sub-dimensions as well. In the two sub-dimensions of the time variable that students devoted to daily writing activities, students' opinions differ significantly and it was seen that this difference was in favor of the students devoting 2 hours and more time for writing activities between the students ,devoting 2 hours and more time or 0-2 hours or no time for writing

In addition, it was found that the students experienced writing anxiety in the sub-dimensions of action-oriented anxiety and environment-oriented anxiety, but yet not at a very high level. In terms of gender and age variables, it was found that student views did not differ significantly in terms of action-oriented anxiety and environment-oriented anxiety. With regards to purpose of presence variable in Turkey, it was seen that students' opinions significantly differentiated in the action-oriented anxiety dimension and this difference was in favour of the students having educational aims and there was no significant differences in the environment-oriented anxiety dimension. While it was found that there was no meaningful difference in action-oriented anxiety dimension with regards to purpose of presence in Turkey, it was seen that students' views differed in a meaningful way in environment-oriented anxiety sub-dimension and this difference was in favour of the ones been in Turkey during 0-2 years. In terms of the time variable that students devoted to daily writing activities, it was observed that the students' views differed significantly in the action-oriented anxiety dimension and that the difference was in favor of the students who spent 2 hours or more, there was no significant difference in the environment-oriented anxiety dimension.

Key Words: Teaching Turkish as a foreign language, writing, self-efficacy, anxiety, writing self-efficacy, writing anxiety.

İÇİNDEKİLER

Sayfa Nu

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	iii
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK	iv
KABUL VE ONAY SAYFASI	v
TEŞEKKÜR	vi
ÖZET	vii
ABSTRACT	ix
İÇİNDEKİLER	xi
GİRİŞ	1
PROBLEM DURUMU	7
1.2.Araştırmanın Amacı	10
1.3. Önem	11
1.4.Sınırlılıklar	12
1.5.Sayıtlar	12
1.6.Tanımlar	12
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	14
2.1.Dilin Tanımı Ve Önemi	14
2.1.1.Temel Dil Becerileri	17
2.1.1.1.Dinleme.....	17
2.1.1.2.Konuşma	20
2.1.1.3.Okuma.....	22
2.1.1.4.Yazma	23
2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi	26
2.1.3.Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler	32
2.1.3.1.Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method).....	33
2.1.3.2.Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method).....	34
2.1.3.3.Doğal Yöntem (Natural Method)	35
2.1.3.4.İşitsel-Dilsel Yöntem(Audio-Lingual Method).....	36

2.1.3.5.Bilişsel Yöntem(Cognitive-Code Method).....	37
2.1.3.6.İletişimsel Yöntem (Communicative Method).....	38
2.1.3.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)	39
2.1.3.8.Telkin (Suggestopedia)	39
2.1.4.Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi	41
2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma	44
2.1.5.1.Yabancı Dil Öğretiminde Yazmanın Önemi.....	46
2.1.5.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma.....	47
2.2.Öz Yeterliğin Tanımı Ve Önemi.....	49
2.2.1.Öz Yeterlik Algısının Bireyin Davranışları Üzerindeki Etkisi	53
2.2.1.1.Bilişsel Süreçler	54
2.2.1.2.Motivasyonel Süreçler	54
2.2.1.3.Duyuşsal Süreçler	55
2.2.1.4.Seçim Süreçleri	55
2.2.2.Öz Yeterlik Kaynaklarını Oluşturan Kaynaklar.....	56
2.2.2.1.Bireyin Kendi Deneyimleri.....	56
2.2.2.2.Başkalarının Deneyimlerini Model Alma	57
2.2.2.3.Sözel İkna	58
2.2.2.4.Fizyolojik Ve Duyuşsal Durumlar	59
2.2.3.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz yeterlik Algılarına İlişkin Çalışmalar.....	60
2.3. Kaygının Tanımı Ve Önemi.....	61
2.3.1.Kaygının Bileşenleri	63
2.3.1.1.Endişeli-Rahatsız Edici Düşünceler Ve Hisler.....	63
2.3.1.2.Bedensel Tepkiler	63
2.3.1.3.Davranış Değişiklikleri	63
2.3.2.Yazma Kaygısı	64
2.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin Çalışmalar	66
ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ.....	68
3.1. Araştırmanın Modeli.....	68
3.2. Evren ve Örneklem.....	68
3.3. Veri Toplama Araçları.....	69
3.3.1. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	69
3.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	69
3.3.3. Kişisel Bilgi Formu.....	70

3.4. Verilerin Toplanması	70
3.5. Verilerin Analizi	70
4.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	72
4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazmanın Anlatım Ve Şekil Özellikleri Alt Boyutuna İlişkin Öz Yeterliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular	73
4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Alt Boyutuna İlişkin Öz Yeterliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular	76
4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar	79
4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazmanın Eylem Odaklı Kaygı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerini Ortaya Koyan Bulgular	80
4.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazmanın Çevre Odaklı Kaygı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerini Ortaya Koyan Bulgular	83
<i>SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER</i>	87
5.1.Sonuç ve Tartışma	87
5.2.Öneriler	92
KAYNAKÇA.....	95
EKLER	110

Tablolar Listesi

- Tablo 1.** Anlatım ve şekil alt boyutu ve dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri72
- Tablo 2.** Cinsiyet değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları 73
- Tablo 3.** Yaş değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları 73
- Tablo 4.** Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları 74
- Tablo 5.** Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları 75
- Tablo 6.** Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre anlatım ve şekil alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları..... 75
- Tablo 7.** Cinsiyet değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları sonuçları **Hata! Yer işareti tanımlanmamış.**
- Tablo 8.** Yaş değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t-testi sonuçları
- Tablo 9.** Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları. 77
- Tablo 10.** Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları. 77
- Tablo 11.** Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre dilbilgisi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları 78
- Tablo 12.** Eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri 79
- Tablo 13.** Cinsiyet değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları 80

Tablo 14. Yaş değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi testi sonuçları	80
Tablo 15. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	81
Tablo 16. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	81
Tablo 17. Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	82
Tablo 18. Cinsiyet değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	83
Tablo 19. Cinsiyet değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	Hata! Yer işareti tanımlanmamış.
Tablo 20. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	83
Tablo 21. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	84
Tablo 22. Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları	85

Ekler Listesi

Ek 1: Kişisel Bilgi Formu.....	110
Ek 2: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği	111
Ek 3: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği.....	112

GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın konusu ile bağlantılı kuramsal açıklamalara, bu araştırmaya neden ihtiyaç duyulduğuna ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Varlığının gereğini ortaya koymaya çalışan insan, diğer insanlarla iletişim kurma zorunluluğundadır. Bu zorunluluk bireyi geliştirir ve onu sınırları aşmaya iter. Sınırları aşmak isteyen birey bu yolda dili kullanır. Toplumlar arasında benzer birçok beden dili kullanımı olsa da tam ve doğru iletişim için beden dili asla yeterli değildir. Bu nedenle farklı toplumlardan bireylerle derin iletişim kurmak isteyen bireyler o toplumun konuştuğu dili anlamak ve o dilde kendini anlatmaya ihtiyaç duyar.

Günümüzde ve geleceğin küreselleşen dünyasında daha da önem arz edecek olan birden çok dil bilme kazanımı insanlara hem yeni bakış açıları kazandırması nedeniyle hem de somut birer kazanç olması nedeniyle kendisiyle yarışanlar arasında bireyi öne çıkaracaktır.

Bugün dünya üzerinde farklı topraklarda kullanılan birçok dil vardır. Dünyada Türkiye ve Kıbrıs dışında Türkçenin konuşulduğu bölgeler ve konuşan sayısı şöyledir: Avrupa'da: Batı Avrupa ülkeleri, (Türkiye Türkçesi 2 milyondan fazla) Bulgaristan, (yaklaşık 1 milyon), Yunanistan: (Türkiye Türkçesi yaklaşık 120 bin) Avustralya'da: Türkiye Türkçesi (40.000) (Türkiye Kültür Portalı). Bu durum ve özellikle de son yıllarda Suriyeli göçmenlerin nüfusunun ülkemiz sınırları içinde artmış olması göz önünde bulundurulduğunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi önem kazanmış durumdadır.

Beceri, TDK sözlüğünde kişinin bir işe yatkınlığına ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği, maharet olarak

tanımlanmaktadır. Dil öğrenme de bir öğrenme ürünü olduğu için ve sonuçta bir amaca ulaşmaya yönelik bir yetenek gerektirdiği için bir beceridir. Dil beceriler bütünü olarak ortaya çıkan bir üründür; dinleme, konuşma, okuma ve yazma eylemlerinin birçok tanımı vardır ve bu tanımlarda vurgulanan durum her birinin ‘beceri’ olduğudur.

Özbay (2010); bireyin yaşamının çok önemli bir parçası olan dili, dinleme becerisi sayesinde öğrenmekte ve kullanmakta olduğunu belirtmiştir. Bireyin dil öğrenme sürecinin başlangıcı dinleme eylemiyle başlamaktadır. Duyma ve işitme yetisinde sorun yaşayan bireyler gerek anadil öğreniminde gerek yeni bir dil öğrenmekte zorluklar yaşayabilmektedir.

Dinleme becerisiyle edinilen bilgi ve birikimin ürünleri ilk olarak ağızdan çıkan sözcüklerdir. Anadil ediniminde bu süreç önceleri bilinç dışı olarak bababıldama ve tekrarlama olarak kendini gösterirken yeni dil öğreniminde bireyin bilinçli olarak ‘ne söylemek istediğinin farkında olması’ ama basit sözcükleri seçerek kısa cümleler kurması şeklinde oluşur. Bireyin dilde kazanımları arttıkça daha uzun cümleler kurması beklenmektedir. Kurudayıoğlu ve Güngör (2017: 1105-1121) konuşma becerisinin, bireyin kendisini ve çevresini sözlü olarak ifade ettiği temel dil becerilerinden biri olduğunu belirtmişlerdir.

Yazma becerisi; bireyin dinleme ve okuma becerileriyle algıladığı durumları, kazandığı bilgileri, hislerini, düşüncelerini, hayal ve izlenimlerini beyinde oluşturduğu bağlantılar yoluyla ortaya koyacağı ürünlerin bir gereğidir. Konuşma becerisi de bunu sağlamaktadır ancak hem planlı bir süreç olması hem de sonrasında yapılacak düzeltmelere imkan tanınması açısından yazma becerisi, bireyin kendini tam ve doğru ifade etmesi bakımından ve dil kazanım ürünleri ortaya koymak için daha işlevsel bir yöntemdir.

Yabancı dil öğrenme süreçlerinde, doğal dil öğrenme süreçlerinde olduğu gibi işitsel olarak ya da konuşma eylemi açısından fiziksel bir eksiklik yoksa başarıya ulaşılması beklenir. Ancak öğretmenler tarafından kullanılan yöntemler ve öğrenenlerdeki bireysel farklılıklar bu başarının önüne geçmektedir. Fiziksel olarak bir sorun

olmadığı göz önünde bulundurulduğunda bireyleri dil öğrenme noktasında birbirinden ayıran ruhsal ve psikolojik farkları ve bakış açıları olacaktır.

Öz yeterlik algısı kişinin kendi kapasitesi, yetenekleri ve becerileri gibi tüm bireysel olgularına yönelik olan algısıdır. Öz yeterlik algıları insanların yönelimlerini ve başarılarını etkileyen önemli bir unsurdur. Öz yeterlik algılarının akademik başarı ve bireyin, gayret ve çabalarını etkilediği bilinmektedir. Bu yönüyle öğrencilerin Türkçe derslerine yönelik öz yeterlik algıları önem kazanmaktadır. Bir hedefin başarı ile gerçekleştirilmesinde kişinin sahip olduğu yeterlik inancının etken bir rol oynadığı düşünüldüğünde yabancı bir dil öğrenme konusunda öğrencilerin kendilerinde karşı olan öz yeterlik algılarının önemi de daha iyi anlaşılmaktadır.

Herhangi bir dilde yeterli olma durumu, Tiryaki (2013: 38)'ye göre bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkili bir biçimde kullanabilmesi ile değerlendirilir. Yazma becerisi de anlatmaya dayalı bir dil becerisidir. Bireyin beyninde tasarladıklarını hem tam hem de doğru olarak aktarabildiği yazma ürünleri öğrendiği dilin iyi bir kullanıcısı olduğu anlamını taşır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üniversitelerin çatısı altında ciddi anlamda ele alınmaya çalışılması 1950'li yıllardan itibaren başlamıştır. Bu tarihten itibaren çalışmalar devam etmiş sonrasında Ankara Üniversitesi TÖMER, sistemli bir şekilde öğretimi planlayarak “Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER)” ismiyle 1984 yılında kurulmuştur.

Herhangi bir durumla ilgili yaşanan olumlu tecrübeler o eyleme yönelik tekrar yapma isteğini ve bireyin kendisine yönelik inancını olumlu etkilerken bazı olumsuz tecrübeler de bahsedilen eyleme yönelik yaşanan kötü tecrübeler de eyleme yönelik bireyin kendisine olan inancını olumsuz etkilemektedir. Dil öğrenme süreçlerinde de bireylerin dil becerilerine yönelik edindikleri tecrübeler öğrenme süreçlerini etkilemektedir. Ünalın (2001: 5) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin temel amaçlarından birinin okuduğunu ve dinlediğini doğru anlama duygu, düşünce ve hayallerini istenilen biçimde açık ve anlaşılır şekilde yazılı ve sözlü olarak ifade edebilme becerisi kazandırma olduğunu ifade etmiştir.

Her bir dil becerisi birbiriyle çok ilişkili olduğu halde bireyler becerilere yönelik farklı tutumlar takınabilmektedir. Konuşma becerisinde öz yeterlik algısı daha yüksek olan bir bireyin, başka herhangi bir beceriye yönelik öz yeterlik algısı düşük olabilir. Yazma eylemi aynı zamanda dil öğreniminin son basamağı olarak da düşünülebilir. Birey temiz bir yazma ürünü ortaya koyabiliyorsa o dilin kullanıcısı haline gelmiş olur. Yazma öz yeterliği, Demir (2014: 67-74)'in ifade ettiği şekliyle bireyin sahip olduğu yazma becerisi düzeyiyle ilgili inanç ve algısını kapsamaktadır. Bireyin yazmaya karşı takındığı olumlu ya da olumsuz tutum zamanla becerisine karşı öz yeterlik algısını etkiler.

Öz yeterlik algıları dil öğretim süreçlerinde bireylerin algılama ve ifade etme becerilerinde bireylerin etkinliklere ve alıştırmalara yaklaşımını, günlük hayatta bu becerileri kullanmaya yönelik istek ve devamlılıklarını etkileyen unsurlardır. Yazma becerisi kullanımı açısından öz yeterlik algıları yüksek bireyler süreç içerisinde daha dirençli ve istekli olabilmektedir. Bu durumla ilgili olarak Uygun ve diğ. (2014: 131-156) yazma öz yeterliği öz yeterlik düzeyi düşük öğrencilerin verilen görevde zorlanacaklarını veya etkinliği sürdüremeyeceklerini belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde yazma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını konu alan araştırmalar konusunda alan yazını tarandığında öz yeterlik alanında yapılan çalışmalarda (Büyükkız, 2012) tarafından geliştirilen 'Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerisi Öz yeterlilik Ölçeği'nin kullanıldığı Erdil (2017) , Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019) Altunkaya ve Ateş, (2017) çalışmalara ulaşılmıştır.

Bireylerin duygu durumları öğrenme süreçlerini de etkilemektedir. Dil becerileri bireyin sosyal olarak kendini ifade etmesi ya da ifadeleri anlamlandırması bakımından da oldukça önemlidir. Dil becerilerine yönelik bireylerde oluşan olumsuz tutumlar ya düşünceler bireylerin öğrenme sürecini etkileyecektir. Diğer dil becerilerinde de gözlemlendiği gibi öğrencilerin yazma becerilerinin gelişiminde duygu durumlarının (heyecan, kaygı, sevinç...) başarıyı olumlu ya da olumsuz etkilediği belirten İşeri ve Ünal (2012:67-76), bu duygu durumlarından birinin de kaygı olduğunu ifade etmişlerdir.

Yazma eyleminin zor olduğu düşüncesi bireylerde yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmelerine yol açabilmektedir. Öztürk (2012)' e göre yazma eylemi hem öğretmenler hem öğrenciler hem de tüm bireyler için güçlükleri olan bir süreç olduğunu bu durumun, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklandığını belirtmiştir.

Dil becerilerinin öğrenilip kullanılmasında ve bireylerin dille ilgili gerek yazarak gerek konuşarak aktarma süreçlerinde taşıdıkları heyecan, sevinç, korku, kaygı vb. ruh hâlleri başarıyı olumlu ya da olumsuz yönde etkilemektedir. Başarı üzerindeki etkisi yadsınamayacak unsurlardan biri de kaygıdır. Bakırcıoğlu (2012)'na göre kaygı, nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku ya da bekleyişin ortaya çıkardığı tedirginlik, akıldışı korku, endişe, bunaltı olarak açıklanmıştır. Bu açıklamadan yola çıkarak kaygı yaşayan bireylerde ortaya çıkan ruhsal kötü olma durumunun bireyin hayatını her anlamda olumsuz etkileyeceği çıkarımı yapılabilmektedir.

Özbay ve Zorbaz (2011: 33-48) yazma becerisiyle ilgili kaygı yaşayan bireylerdeki bu ruh hâli yazma çalışmalarını sırasında üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde psikolojik olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde fiziksel olarak kendini gösterdiğini belirtmişlerdir. Bu ruh durumu bireyi sosyal ortamlardan uzaklaştırdığı gibi öğrenme etkinliklerine katılım isteğini de en aza indirmektedir. Kaygı , meslek seçimi, eğitim hayatı, sosyal ortamlardaki bireyin ruh hali gibi bireyin hayatını tüm yönleriyle etkileyebilecek bir ruh durumudur.

Yabancı dil olarak öğrenilen dilde yazma eylemini gerçekleştirmek öğrenen tarafından dili edindiğinin en somut kanıtıdır. Öğrenilen yabancı dilde yazma becerisine yönelik oluşacak kaygı bireyin kendini ifade etmesini zorlaştıracığı gibi kazandığı bir yetiyi ortaya koymasının da önüne geçecektir. Bu durum bireyin dil öğrenme amacı doğrultusunda birey için güçlüklerle yol açabilir. Yazma eylemine karşı kaygı duyan birey iş bulmak ya da eğitim almak amacıyla dil öğreniyorsa bu durum bireyi amaçlarından uzaklaştırabilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerini konu alan araştırmalar konusunda alan yazını tarandığında ülkemizde Aytan ve Tunçel (2015)'; Şen ve Boylu (2017); Tayşı (2018)'nin geliştirdikleri 'yabancı dil

olarak Türkçe öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeklerine' ulaşılmıştır. Bu ölçeklerin varlığı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kaygı durum ve düzeyleri belirlemek açısından önem arz etmektedir.

Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde dil öğrenmeye yönelik bireylerin taşıdıkları öz yeterlik algıları ve içinde buldukları kaygı düzeyi önemli bir değişkendir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi gerek öğretim süreçlerinin düzenlenmesi aşamasında gerek etkinliklerin ve planların hazırlanması konusunda gerek dili öğretim süreçlerinde yaşanan sorunlara çözüm yolları geliştirilmesi açısından yarar sağlayacaktır.



BİRİNCİ BÖLÜM

PROBLEM DURUMU

Bu bölümde; araştırmanın temel problemine, amacına ve alt amaçlarına, önemine, sayılıtlarına ve sınırlılıklarına ayrıca araştırmanın temel kavramlarına ilişkin tanımlara yer verilmiştir.

1.1. Problem Durumu

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsanın çevresiyle iletişim kurması bir zorunluluktur. İnsan için diğer varlıklarla etkileşim ve iletişim bir var olma sürecidir. Bu süreçte insan sadece kendisi gibi olanlarla değil kendi dışındaki ırklarla da iletişim kurma gereksinimi duyar. Özellikle yirmi birinci yüzyılda sınırların sadece kağıt üzerinde kaldığı insanların farklı kültürden insanlarla çeşitli sebeplerle iletişim kurduğu görülmektedir.

İletişim sadece konuşarak ve dinleyerek değil yazarak ve okuyarak da gerçekleşmektedir. Ungan (2007: 461-472) yazılı anlatım becerisinin iletişim araçlarının en etkili olanı olduğunu savunmuştur. Yazı dili düşüncelerin tam ve eksiksiz aktarılabilmesi için bireye geniş olanak sunmaktadır. Özdemir (1999)' e göre yazı insanlığın belleğidir, yazının düşüncüyü bulup saptamada, zenginleştirip boyutlandırılmada büyük payı vardır. Ancak birey zihninde oluşturduğu şemadan yola çıkar ve sonuçta yazıyla kendini ifade eder. Bu zihin şeması iyi oluşturulabilirse yazılan metin de amaca uygun olarak anlatılmak istenilenleri aktaracaktır.

Yazma, bireylerin belleklerindeki birbiriyle bağlantı kurulmuş, aralarında neden-sonuç, zıtlık, yakın anlamlılık vb. anlam ilişkisi bulunan cümleleri dilin gerektirdiği

dilbilgisi kurallarına uygun biçimde peş peşe getirmesi gereken bir süreç eylemidir. Bir süreç eylemi olduğu için de farklı becerileri uygun sıralarla takip ederek yapmayı gerektiren çok yönlü işlem kapasitesini içinde barındıran bir eylemdir. Urgan (2007)'a göre yazma eylemi kendi içinde okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini içerdiği ve uygulaması zor bir eylem olduğu için öğrenciler bu etkinlik türünden uzak durma eğilimi içindedirler.

Yazma becerisinin; çok yönlü, iç içe geçmiş alt becerileri gerektiren karmaşık bir dil becerisi olduğu belirtilmektedir. (Espin ve diğ. 2004:55) Yazmanın zor bir beceri olması da onun bu yönünden kaynaklanmaktadır. Düşünmek, sorgulamak, analiz etmek, sentezlemek gibi birçok alt beceriyi iyi kullanmak iyi bir yazma ürünü ortaya koymanın gereğidir.

Bir dil öğrenme süreci doğal ortamında dinleme, konuşma, okuma ve yazma süreçlerinin birbirini takibiyle oluşur. Bu süreçler sağlıklı ilerlerse birey yazarken de nitelikli ürünler ortaya koyacaktır.

Ana dilde yazmanın yanı sıra öğrenilen ikinci dilde de yazma becerisini kullanmak önem arz etmektedir. Bireyin öğrenilen yeni dille metinler ortaya koyabilmesi artık o dilin kullanıcısı olduğunun en elle tutulur kanıtıdır. Ancak kimi zaman bireylerin yaşadıkları birtakım olumsuz tecrübeler yazma süreci sonrasında yazma eylemine karşı bireylerin öz yeterliklerini düşürebilmektedir. Hatta durum öyle bir boyut kazanır ki bireyde yazma kaygısı oluşturur ve birey yazma eyleminden kaçınır hale gelir. Ancak insanların uzak durduğu, yapmaya korktuğu eylemlerde hata yapma oranları yüksektir (Brillant 2005'ten akt:Urgan, 2007:462) İnsan, aslında bir eylemle ilgili kadar fazla tekrar yapıyor ve yanlışlarını düzeltme fırsatı yakalıyorsa o denli kendini geliştirir söz konusu eylemi kusursuza yakın bir nitelikte ortaya koyar. Bu durum bireyin kendine olan saygısını ve öz yeterliğini artırır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin de yazma eyleminden kaçınmamaları, mümkün olduğu kadar çok tekrarlar en nitelikli biçimde ürün koymaya çalışmaları gerekmektedir. Başlarda kusurlu sayılabilecek yazma ürünleri doğru dönüt ve düzeltmelerle daha nitelikli hale gelecektir.

Yazma eylemi sonuç odaklı bir eylem olarak değil, süreç odaklı bir eylem olarak düşünölmelidir. Böyle kabul edilir ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylere de önemli olanın yazma süreci olduğu bilinci kazandırılılabirse bireylerin, yazma becerisine yönelik öz yeterlik algıları ve kaygı düzeyleri birey için olumlu düzeylerde olacaktır.

Öz yeterlik algıları bireylere hem amaçlarına ulaşmakta hem de bu amaçlarına ulaşmak için harcayacakları zaman, emek ve birikimde ne kadar ısrarcı olacaklarını ve herhangi bir olumsuzluk ya da istenmeyen durumla karşılaşma durumuna nasıl bir ruh durumu takınacağını da alacağını da belirler. Bıkmaz (2004: 289-315)'a göre öz yeterlik inançları bireylerin belirledikleri amaçları, ne kadar çaba harcayacaklarını, amaçlarına ulaşmak için karşılaştıkları güçlüklerle ne kadar süre yüz yüze kalabileceklerini ve başarısızlık karşısındaki tepkilerini etkilemektedir.

Yaşanan tecrübeler bireylerin o eyleme yönelik algılarını ve o eylemi tekrarlama ihtimallerini çok önemli düzeyde etkilemektedir. Bir beceriyle ilgili olumlu bir algı oluşturan bireylerin bu beceriyi tekrar yapma ihtimalleri daha yüksektir ve bu eylem sırasında birey kendini iyi hissetmektedir. Dil öğrenme süreçlerinde de bu durum gözlemlenebilmektedir. Yazma becerisine dair yaşanan başarısızlık, yazma kaygısına neden olabilir. Yazma kaygısını oluşturan sebepler araştırıldığında üç etkenin bulunduğu görölmüştür: Yazıya yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerinde başarısızlık endişesi. (Aytan ve Tunçel, 2015: 50-62)

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma öz yeterlik algıları ve yazma becerisine yönelik kaygı düzeyleri yabancı dil öğretim ortamlarında gözlemlenmiş fakat yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik algılarını düşüren ya da öğrencileri yazma konusunda kaygıya düşüren nedenler yeteri kadar araştırılmamıştır. Aynı zamanda yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin birlikte araştırıldığı çok fazla çalışmaya rastlanmamıştır. Bu araştırmada üzerinde durulacak temel sorun Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerilerine yönelik öz yeterlik algıları ve yazma becerileri hakkındaki kaygı düzeylerini belirlemek olacaktır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın genel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik ve kaygı durumlarını belirlemektir.

Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

- Türkçe öğrenen yabancıların anlatım ve şekil özellikleri ve dilbilgis kurallarının kullanımını alt boyutlarına ilişkin yazma öz yeterlikleri ne düzeydedir?
- Türkçe öğrenen yabancıların anlatım ve şekil özellikleri alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların anlatım ve şekil özellikleri alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri yaşlarına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların anlatım ve şekil özellikleri alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri Türkiye’de bulunma amacına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların anlatım ve şekil özellikleri alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri Türkiye’de bulunma süresine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların anlatım ve şekil özellikleri alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri yazma etkinliklerine günlük ayrılan zamana göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların dilbilgisi kurallarını kullanma alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların dilbilgisi kurallarını kullanma alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri yaşlarına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların dilbilgisi kurallarını kullanma alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri Türkiye’de bulunma amacına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların dilbilgisi kurallarını kullanma alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri Türkiye’de bulunma süresine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların dil bilgisi kurallarını kullanma alt boyutuna ilişkin yazma öz yeterlikleri yazma etkinliklerine günlük ayrılan zamana göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri ne düzeydedir?
- Türkçe öğrenen yabancıların eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmekte midir?

- Türkçe öğrenen yabancıların eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma amacına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma süresine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri yazma etkinliklerine ayrılan zamana göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri cinsiyetlerine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri yaşlarına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma amacına göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri Türkiye’de bulunma süresine göre değişmekte midir?
- Türkçe öğrenen yabancıların çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin görüşleri yazma etkinliklerine ayrılan zamana göre değişmekte midir?

1.3. Önem

Bu araştırmanın sonucunda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesiyle elde edilecek sonuçların:

- 1- Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler tarafından yazma becerisine yönelik öğrencilerin öz yeterlik durumlarının göz önünde bulundurularak öğretim süreçlerini düzenleyeceği,
- 2- - Yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenler tarafından yazma becerisine yönelik öğrencilerin kaygı durumlarının göz önünde bulundurularak öğretim süreçlerini düzenleyeceği,
- 3- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik özyeterliliklerinin arttırılmaya çalışılacağı,
- 4- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin azaltılmaya çalışılacağı,

5- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik ve kaygı düzeyleriyle ilgili çalışma yapan araştırmacılar için bir kaynak oluşturacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma,

- 1- 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Antalya Akdeniz Üniversitesi TÖMER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, Elazığ Fırat Üniversitesi TÖMER, Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi TÖMER öğrencileriyle sınırlıdır.
- 2- Örneklem grubundan toplanacak yazma öz yeterlik ölçeği ve yazma kaygısı ölçeğinden elde edilecek verilerle sınırlıdır.

1.5. Sayılılar

Bu araştırmayla ilgili sayılılar şunlardır:

- 1-Araştırmada kullanılan ölçeklerin öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin öz yeterlik algılarını ve kaygı düzeylerini yansıtabilecek özelliklere sahip olduğu varsayılmıştır.
- 2-Araştırmaya katılan öğrencilerin ölçek içerisinde yer alan maddelere ve kişisel bilgiler bölümünde yer alan sorulara gerçek durumlarını yansıtacak şekilde cevap verdikleri varsayılmıştır.
- 3-Örneklemin evreni temsil edecek nicelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Tanımlar

Yazma: Duygu ve düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri, kurallarına uygun bir şekilde ve okunaklı olarak üretebilmektir. (Akyol, 2006: 8)

Öz yeterlik: ‘Bireyin belli bir performansı göstermek için gerekli etkinliği organize edip başarılı olarak yapma kapasitesine duyduğu inanca yönelik durumsal farkındalık.’ (Bandura, 1982: 122-147)

Yazma Öz Yeterliği: ‘Kişinin sahip olduğu yazma becerisi seviyesine yönelik algısını bildirir.’ (Demir, 2014: 28-35)

Kaygı: ‘Geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durum.’ (Aydın ve Zengin, 2008: 81-94)

Yazma Kaygısı: Daly ve Wilson (1983) tarafından bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu şeklinde tanımlamıştır. (Akt. İşcan, 2015: 135-152)



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dilin Tanımı Ve Önemi

İnsanoğlunun var olma ve kendini sosyal çevresinde kabul ettirme aracı olan dil, iletişim araçlarından biridir. İletişim alıcı ve verici arasında iletilerin aktarım sürecidir. Bu sürecin işlevsel olması önemlidir. Herhangi bir fiziksel engel yoksa en işlevsel iletişim dille sağlanır. İletilerin tam ve doğru aktarımı için dilin kurallarına uygun sözcük ve cümleler kullanılmalıdır.

Her dil sembollerini ve anlam özelliklerini kendi belirlemektedir. Diller arasında alfabe kullanımı, kelimelerin boğumlanma ve çıkış noktaları, ifade ettiği düşünce biçimi gibi farklılıklar bulunmaktadır. Ancak temelde dil, düşüncenin dünyaya açılan penceresidir. İnsanoğlu zihinde kurguladığı fikirleri dil yoluyla diğerlerine aktarmaktadır.

Dil bireyin düşünce, duygu ve izlenimlerini diğerleriyle paylaşmasını sağlandığı için bireysel, toplumun geçmişten getirip ve geleceğe taşıdığı değerlerin aracı olduğu için toplumsal bir eylemdir. Dil bireyden de toplumdan da ayrılamaz. Hatta bireyin toplum içinde varlığının ispatını dile borçlu olduğu söylenebilir.

TDK dili, insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban olarak tanımlamaktadır. (Türk Dil Kurumu, 2006) Burada dilin bireysel yönü vurgulanmıştır.

Aksan (2003:55)'in düşünce, duygu ve isteklerin, toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanılarak aktarılmasını sağlayan, çok yönlü ve çok gelişmiş bir dizgedir, şeklindeki tanımında ise dilin toplumsal yönü ağır basmaktadır.

Dilin, insanların meramlarını anlatmak için kullandıkları bir sesli işaretler sistemi olduğunu ifade eden Banguoğlu, (1986:9)'na göre her dil bir insanlar topluluğu arasında binyıllar boyunca gelişerek meydana gelmiş bir sosyal kurumdur. Bu tanımda ise dilin hem bireysel yönüne hem de toplumsal yönüne dikkat çekilmiştir.

Dilin bireysel yönüne dikkat çeken Gencan (1966:1) dil tanımında; duygu, düşünce ve dileklerimizi anlatmaya yarayan işaretlerin daha çok, ses işaretlerinin hepsine birden dil denildiği belirtmiş ve dil, düşüncenin daha geniş anlamıyla iç benliğimizin aynasıdır biçiminde bir benzetme yapmıştır.

Dilin bireysel ve toplumsal yönlerini sentezleyen Altun (2017)'un 'dil' tanımı, insan hayatının merkezinde yer alan ve onun kendini, evreni ve sosyal çevresini tanımasını, insanlarla iletişim kurmasını, içinde yaşadığı toplumun geçmiş birikimlerini edinmesini, geleceği tasarlamasını sağlayan, doğuştan gelen, biyolojik temelleri olan, nedensiz göstergelerden örülü sesli bir bildirişim sistemidir şeklindedir.

20. yüzyıl başlarında dili bir bilim alanı olarak kabul edip dil bilim alanını oluşturan Saussure (1980: 105) ise dilin, bir toplumun üyelerinin etkin konuşmalarıyla doldurulan bir veri tabanı olduğunu her beyinde potansiyel olarak var olan ya da bireylerin bir kısmının beyninde daha özel olarak bulunan bir dil bilgisel sistem olduğunu belirtirken dilin, herhangi bir konuşucu tarafından tamamlanmadığını, aksine kesin biçimde ortak olarak var olduğunu ifade etmiştir. Bu tanım Saussure'ün dili bireysel ve toplumsal özellikleriyle birlikte kabul ettiğini ve açıkladığını göstermektedir.

Dil yetisinin insanlara özgü bir yeti olduğunu ifade eden Chomsky (2009) dili bütün insanlarda bulunan ve başka hiçbir canlıda olmayan, benzersiz, basit girdilerle zengin ve karmaşık dilleri ortaya çıkartabilen bir yeti şeklinde tanımlamış ve bu şekilde

ortaya çıkan dilin, insanlığın ortak biyolojik doğası doğrultusunda belirlendiğini ifade etmiştir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran üç temel özellik vardır. Sorumluluk olarak düşünme, irade yeteneğini kullanma ve iletişim kurma. İnsanoğlu salt bir düşünme değil, neden ve sonuçları analiz etme, yorumlama, sorgulama becerileriyle birlikte bir düşünme gerçekleştirir. Bu durum bireye birtakım sorumluluklar yüklemektedir. Geçmişten ders çıkarma, gelecek planı kurma, risk alma bireyin günlük hayatta taşıdığı sorumluluklardan bazılarıdır.

İnsanoğlunun doğuştan getirdiği irade yeteneği sonradan öğrendiği iyi ve kötü seçenekler arasında tercih yapmasını sağlamaktadır. Seçimlerin olması aynı zamanda insan üzerinde bir yorgunluk hissi de oluşturur. İyi ve kötüyü belirledikten sonra iyiyi seçmek erdemdir. Antik Çağdaki filozoflar erdemli olmayı bilgili olmaya, mutluluğu da erdemli olmaya bağlamışlardır. Yüzyılımız insanının en temel sorununun mutsuzluk olduğu bilinmektedir. Bu sorunun çözümü insan olmanın özünde gizli olabilir. İnsan doğası gereği bilgiye açıktır. Bilgiyle doldukça kendini erdemle de geliştirirse mutluluğa ulaşacaktır.

İletişim kurmak insana varlığını bulunduğu ortamda, çağda ispat ettirir. Kaan ve Şengül (2007: 749-769) iletişimi, insanların dış dünyayı algılayarak iç dünyalarında anlamlı iletilere dönüştürdükleri ve bu anlamlı iletileri de dış dünyayla paylaştıkları dinamik bir süreç olarak tanımlamıştır. Konuşmak, insanın diğerlerine açılan penceresidir. Sosyal ortamda bu yeti ne kadar etkili kullanılırsa insan da toplumda o denli kendine yer açacaktır. Konuşma eyleminin sadece ağızdan sözcükler çıkarmak olmadığı bilinmektedir. Konuşma, bireyin iç dünyasını, düşüncelerini, hayatı algılayış biçimini ortaya koyan bir iletişim unsurudur.

İletişimin bir diğer unsuru da dinlemektir. Etrafta olup bitenlere tepki ya da yanıt verebilmek için öncelikle duymak sonra da dinlemek gerekmektedir. Fiziksel bir eksiklik olmadığı durumlarda anlatılanların etkili biçimde anlaşılması için etkili dinleme gerekmektedir.

İletişim sözel yolla sağlanabildiği gibi yazılı olarak da sağlanabilir. Yazılı iletişimin unsurları yazmak ve okumaktır. Yazılı iletişimde anlatım yazmayla, anlama

okumayla sağlanmaktadır. Sözel iletişime göre ses tonunun olmaması, göz temasının kurulamaması gibi sebeplerle daha kurallı bir iletişim yöntemi olan yazılı iletişim, aynı zamanda bireyin zamanının dışındakilerle iletişim kurmasına da olanak sunmaktadır.

Dil doğal öğrenim sürecine bakıldığında dilin unsurları aşamalı bir biçimde gerçekleşir. Dünyaya gelen bir çocuk öncelikle duyar. Dikkatle dinlemeye başladığında duyduğu seslerin farklı olduğunu ve farklı anlamları olduğunu fark eder. Büyüme ve gelişmeyle birlikte duyduğu sesleri tekrar etme aşamasına geçer. Bu tekrarlanan sesler, anlamlı ses birlikleri haline geldiğinde çocuk konuşma eylemini edinmiş olur.

Eğitimle birlikte çocuğun hayatına yazı dili girer. Önce okumaya okuyarak anlamaya sonrasında yazmaya, yazarak anlatmaya başlar. En üst dil becerisi yazmadır. Çocuk diğer dil becerilerinde edindiklerini kurallı dizgeler halinde oluşturmaya, ürünler ortaya koymaya başlayacaktır.

2.1.1. Temel Dil Becerileri

İletişim dille sağlanmaktadır. Dil de insanoğlunun anlama ve anlatma yetilerinin üzerine kurulmuştur. Birey dört temel dil becerisiyle var olmaktadır. Dinleme ve okuma bireyin girdi sağladığı anlama becerileridir. Konuşma ve yazma ise bireyin çıktı ve ürün ortaya koyduğu anlatma becerileridir.

2.1.1.1. Dinleme

Dinleme eylemi bireyin ileti edinme yollarından biridir. Dış dünyada olup bitenleri kavrama ve algılama yollarından biridir. Birey sözel iletileri dinleme yoluyla edinmektedir. Dinleme, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. (Özbay, 2009: 45)

Tam ve doğru anlamamanın gerçekleşmesi, gerekli geri bildirim ve dönütün sağlanabilmesi için etkili bir dinleme süreci gereklidir. Demirel (2002: 70)

dinlemenin, konuşan kişinin vermek istediği mesajı pürüzsüz olarak anlayabilme ve söz konusu uyarana karşı tepkide bulunabilme etkinliği olduğunu belirtmiştir.

Dinleme etkinliği sırasında bazı bilgileri ayırabilmek de önemlidir. Birey dinleme eylemi sırasında kendine fayda sağlayacak olanların üzerinde dikkatle durup nispeten önemsiz gördüğü ya da kendine fayda sağlamayacak bilgileri de ayırır. Calp (2005: 135), herhangi bir konuda konuşmacının seslerini duymak, söylediklerini anlamak, gerekli olanları ve lâzım olabilecekleri alıp saklamak için sesler üzerinde dikkati yoğunlaştırmanın dinleme olduğu tanımını yapmıştır.

Dinlemek ve duymak birbirinden farklıdır. TDK Türkçe sözlükte duymak, duyma işi , olarak tanımlanırken dinlemek, işitmek için kulak vermek olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak dinleme eyleminin kasıtlı, planlı, istedik bir eylem olduğu yorumlanabilir. Birey sesleri duymak için herhangi bir plan yapmak zorunda değildir. Ancak dinleme eylemi sırasında zihinsel işlevleri de kullanmak durumundadır.

İşitme ve dinleme kelimelerinin aynı anlamda olduğu düşünülmektedir. Ancak insanlar her işittikleri sesi duymayabilirler. Dinleme eylemin sağlıklı bir biçimde oluşabilmesi için işitilen seslerin beyinde anlamlı hale gelmesi, bireyin geçmiş yaşantısında elde ettiği verilerle bağ kurması gerekmektedir. Bu nedenle dinleme eyleminin içinde uyanık olma, bilinci açık halde olma durumu gerekir. Özbay (2009) işitmenin, kişinin karar verme yetisiyle olmayan, insanın kulağı aracılığıyla beynine giden her türlü ses unsuru olduğunu belirtirken dinlemenin ise bireyin tercihine bağlı olarak, seçerek ve isteyerek algıladığı sesler bütünü olduğunu belirtmiştir. Burada dinleme eyleminin daha açık bir zihin gerektirdiği ayrıca karşılaştırma, çıkarımda bulunma, onaylama ya da reddetme gibi zihinsel yeteneklerin de bu etkinlik sürecinde kullanıldığı sonucuna varılabilir.

İşitmenin, kişinin dışardan gelen sesleri algılayabilme yeteneğinin adı olduğunu belirten Yalçın (2006:124)'a göre ise dinleme kişinin kendi iradesi ile kulağına gelen birçok sestten birini seçmesi, algılaması ve değerlendirmesi sürecinin tamamıdır. Dinleme eylemi bireyin belleğinde yer alan bilgileri de aktif olarak kullandığı yeni duyduklarıyla geçmişte edindiği birikim arasında bağlantı kurma işleyişinin de sağlandığı açıkçası bilişsel yetilerin aktif olduğu bir süreçtir.

Bireyin kazandığı ilk dil beceresi dinlemedir. Bu nedenle dinlemenin doğal, eğitime ihtiyacı olmayan bir beceri olduğu yanılıgına düşülebilmektedir. Oysaki eğitim istendik yönde, kasıtlı kalıcı davranış değişikliği sürecidir. Dil eğitiminin amacı da bireyde kalıcı dil edinimi sağlamaktır. Her eğitim sürecinin kuralları ve planı vardır. Dinleme de bir dil becerisi olduğuna göre planlı ve kurallı bir eğitim sürecine ihtiyaç duymaktadır.

Yalçın (2002:123)'a göre iletişimde karşılaşılan güçlüklerin başında doğru dinleme alışkanlığının kazanılmamasının geldiği görülmektedir. İletişim gücü günümüzde birey için oldukça önemli bir değere sahiptir. Birey güçlü bir iletişim için etkili dinleme ve etkili konuşmaya ihtiyaç duymaktadır. Dinleme etkinliğinde başarıya ulaşan birey konuşma etkinliğinde de başarı sağlayacaktır. Sosyal hayatta bazı bireylerin iletişim kurmakta zorlandığı bilinmektedir. Bu zorlanmanın nedeni bireylerin doğru iletişim yollarını bilmemelerinden kaynaklanıyor olabilir.

Bu alışkanlığın kazandırılmasında ilköğretim yıllarının önemli bir paya sahip olduğu bilinmektedir (Calp, 2005: 136). Bütün eğitim alanlarında olduğu gibi yaşam boyu bireyin iletişim kurmasında etkili olan dinlemenin de temelleri ilköğretim çağında atılmalıdır. Ancak kendiliğinden kazanılan bir beceri olarak düşünülduğünden dinleme eğitimine yeterli özen gösterilmemekte ve önem verilmemektedir.

Dinlemeye gerekli önem verilmeli çocuğun planlı dinleme basamaklarını öğrenmesi sağlanarak dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrasında gerekli sorgulamaları kendiliğinden kullanır hale gelmesi sağlanmalıdır.

Anlama becerilerinden biri olan dinleme son öğrenilen dil becerisi yazmayla da ilişkilidir. Yazma eylemi duygu ve düşünceleri anlatma halini aldığında birey sözcüklere ihtiyaç duyacaktır. Bu sözcüklerin beyine girdisi dinleyerek ve okuyarak sağlanmaktadır. Dinleme becerisi, bireyin yazma becerisinin gelişmesi için gerekli olan becerilerden biridir. Dinleme becerisi gelişmemiş bir kişinin yazma becerisinin de tam olarak gelişmesini sağlamak daha güç bir süreç olacaktır. Çünkü dinleme becerisinde bir şekilde eksiklik bulunan bireylerin anlama becerisi eksiktir ve anlama becerisi eksik olan birinin de anlatma becerisi tam gelişmemiştir. (Özbay, 2009:63)

Anlatma becerilerinin gelişmesi için anlama becerilerinin iyi gelişmiş olması gerekir. Bu nedenle yazma becerisinin gelişebilmesi için dinleme becerisinin de gelişmiş olması gerekmektedir.

2.1.1.2. Konuşma

İçinde bulunulan toplum için anlam ifade eden sözcüklerin ağızdan çıkmasına konuşma denir. Ağızdan çıkan sözcükler içinde bulunulan toplum için anlam ifade etmiyorsa ortaya çıkan durum gürültü olacaktır. O nedenle dinleme becerisinde olduğu gibi konuşma becerisinde de anlam önemlidir. Konuşma, bireyin sözcükleri kullanarak hayata dair düşüncelerini, hayallerini izlenimlerini, duygularını aktarma eylemidir. Ayrıca insanlar, konuşma becerilerini günlük yaşamlarının her anından kullanmaktadırlar. Bu beceriyle duygu ve düşünceler aktarılmakta, bilgi ve deneyimler paylaşılmaktadır. (Öz, 2006:194)

Konuşmak, insan olarak varlığın bir parçasıdır. Hatta insan için konuşmak bir ihtiyaçtır. İnsanoğlu var olduğundan beri hep kendini anlatmak istemiştir. Bilgisini, hayallerini, düşüncelerini, duygularını paylaşmak insan için bir gerekliliktir. Özdemir(1999: 11)' e göre konuşma, duygu ve düşüncelerimizi, görüp yaşadıklarımızı karşımızdakilere sözle iletme işidir. Konuşma, yaşamımızı oluşturan doğal bir etkinliktir.

Konuşma bireyin toplumda varlığını kanıtlama aracıdır. Birey görüşlerini, istekleri, şikâyetlerini, duygularını, düşüncelerini konuşma yoluyla diğer bireylerle paylaşır. Konuşmanın, en doğal ve en sık kullanılan dilsel yetenektir olduğunu belirten Özbay, (2005: 16) konuşma yeteneğinden mahrum olan insanların, toplumla uygun bir iletişim kuramayacaklarını hatta bu insanların yaşamda başarıyı yakalamasının da zor olacağını ifade etmiştir.

Dil becerilerinden biri olan konuşma da doğal dil öğrenim sürecinin içinde fiziksel bir eksiklik yoksa öğrenilir. Ancak etkili iletişim için konuşma becerisi oldukça önemlidir. Bu nedenle dil eğitim süreci içinde konuşma eğitiminin de yer alması gerekmektedir. Konuşma eğitim yardımıyla geliştirilebilir. Konuşma becerisi eğitim

sayesinde gelişen birey kendini daha iyi ifade ettiği için toplumda daha aktif hale gelecektir.

Sosyal bir varlık olan insanın günlük yaşam aktivitelerinden biri de konuşmaktır. Konuşan birey kendini, varlığını, şu anda burada olduğunu kanıtlayan bireydir. Sınıfta, okulda, arkadaşlarıyla iletişim kurarken öğrenciler konuşma gereği duymaktadır, öğrenim hayatlarında ve sosyal hayatlarında öğrenciler dili iyi kullanabilirlerse kendilerini tam ve doğru anlatabildikleri için başarılı sayılırlar. Adalı (2009)' ya göre öğrencilerin, öğrenimlerinde ve günlük yaşamlarındaki başarısı anadilini ustalıkla kullanmaya bağlıdır. Bu beceriyi kazanamamış bireylerin çevresiyle gerçek anlamda bir iletişim kurması olanaksızdır.

Konuşma becerisinin etkili olması beyin gücü gerektirir. Bunun yanı sıra etkili söyleyiş de önemlidir. Bu durumla ilgili Özçimen (2008: 155–166) duygu ve düşüncelerimizin sözle ifade edilişi esnasında vurgu, tonlama, boğumlanma, diksiyon kurallarının da yerinde, doğru olarak uygulanması konuşmanın etkinliği anlaşılabilirliği açısından önemli faktörler olduğunu belirtmiştir.

Bireyler, çocukluklarından itibaren içine doğdukları ve büyüdükları ailede sonrasında sokakta, okulda, mahallede yani toplumun içinde duyduklarını kullanarak ve kullandıkları dilin kurallarını bilmeden ve bu kurallara uymadan konuşurlar. Bireyler, hem ailelerinden hem de çevrelerinde iletişim kurdukları diğer bireylerden farkında olmadan edindikleri ve kendilerine has bir konuşma tonlaması, ifadesi ve sözcük dağarcığıyla gelirler. Dışarıdan edindikleri bu konuşmalar çoğunlukla yerel ağız özellikleri taşıyan konuşma şekilleri olarak ortaya çıkmaktadır. Kılıç (2008)'a göre yerel ağzın düzeltilmesi ve konuşmanın sahip olduğu kurallar öğrencilere okul ortamında verilmelidir.

Göğüş (1978: 177) konuşma etkinlikleri için ayrı bir ders saatinin ayrılmasının gerektiğini savunmaktadır. Aslında bu durum göz önünde bulundurularak okullarda şu anda uygulanan ders planlarının içine konuşma becerisine dair kazanımlara yer verilmiştir ancak ayrı bir ders saati biçiminde değildir.

Günümüzde yapılandırmacı eğitim kapsamında dil becerileri ayrı ayrı düşünülmemektedir. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bir araya gelerek dili oluşturmaktadır. Ancak bu durum bazı becerilerin görmezden gelinmesine yeteri kadar önem verilmemesine neden olabilmektedir. Bütün dil becerilerinin önemli olduğu ve öğrenci tarafından edinilmesi gerektiği unutulmamalıdır. Eğitim süresince öğrencilere eşit zaman ve imkan tanınarak dil becerilerini kazanmaları sağlanmalıdır.

Dil becerilerine eşit önem vermek konusunda yükümlülük de Türkçe öğretmenlerindedir. Düzeylere göre uygun etkinlikler belirlenerek dil kazanımlarına yer verilmelidir.

2.1.1.3. Okuma

Okuma, göz aracıyla dile ait anlamlı ses birliklerinin beyne aktarıldığı beynin bu ses birliklerini yorumladığı sürecin tamamıdır. Birey okumayı ancak bir eğitimle kazanabilmektedir. Bir eğitim süreci sonunda öncelikle sadece harflerin tekrar edildiği sonrasında anlamlar ortaya konulan bir süreçtir. Okuma sürecinde yazılar zihinsel kavramlara çevrildiği, anlamlandırıldığı ve beyinde yapılandırıldığı için okuma zihnin gelişimine en büyük katkıyı sağlayan öğrenme alanı olarak görülmektedir. (Güneş, 2007: 117)

Okuma eylemi geliştirildiğinde bireyin yorum yapmasını, okuduklarını yorumlamasını, çıkarımlarda bulunmasını sağlayacaktır. Birey okumayla birlikte beyin işlevlerini geliştirecektir. Birey okuma işlemi sırasında beyinin sınırlarını genişleterek yeni kazanımlar elde edecektir. Okuma insanların yeni kelimeler öğrenmesini, yeni hayaller kurmasını, yaratıcılığını geliştirerek ufkunu genişletmesini ve derinleştirmesini sağlar. (Akyol, 2008: 29)

Okuma bireyin bildiği sözcüklerle bilmediği, yeni bilgileri öğrenmesi; yaşamadığı olaylara tanıklık etmesidir. Okuma eylemi sırasında birey edilgen değil, etkindir. Bizzat olayların ve bilgilerin içindedir. Birey olayların ve bilgilerin içinde olmazsa

etkili bir okumadan bahsedilemez. Okuma, bireyin ön bilgileriyle metindeki bilgileri bütünleştirerek yeni anlamlar oluşturduğu aktif bir süreçtir. (Güneş, 2009: 3)

İnsan hayatında okuma önemli bir yere sahiptir. Bireyler sosyal ortamda bulunmak istiyorlarsa bu beceriyi kazanmak durumundadırlar. Özbay (2009: 2) bu durumla ilgili günlük yaşamın her evresinde insanlar, her türden metinle karşı karşıya olduğunu belirtmiştir.

Ancak salt gördüklerini beyne aktarma işi günümüzde okur kavramı içine girmemektedir. Artık etkin okuma yöntemleri, eleştirel okuma biçimleri, yaratıcı okuma dolayısıyla yaratıcı okuma kavramları üzerinde durulmaktadır. Günümüzde okuma eyleminin zihinsel yönüne daha çok önem verilmektedir. Okunanların ardalan bilgisiyle yoğrulmuş yeni ve farklı çıkarımlarda bulunulması bireyleri özgün kılmaktadır.

Dünyada etkin, yaratıcı, eleştirel okumanın değer kazandığı bugün ülkemizin %90'ı okuma yazma bilmesine rağmen okuma oranı %4,5'tir. Bireylerin okumayı ekmek gibi su gibi ihtiyaç olarak görüp günlük olarak okumaya ayırdıkları zamanı arttırmaları gerekmektedir. Ancak böyle bir anlam yüklenirse başarılı bir nesil oluşacaktır.

Birinci dilde başarılı biçimde okuma alışkanlığı edinmiş bireyler ikinci dilde de başarılı biçimde okuma alışkanlığı edinecektir. Anadillerinde yeterli düzeyde okumayan ya da okuma sorunları yaşayan bireyler amaç dilde de okuma sorunları yaşayacaktır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek isteyen yabancıların anadillerindeki okuma alışkanlıkları da göz önünde bulundurulmalıdır.

Anadilde okumayla bağ kuramayan bireyler edindikleri ikinci dilde de okuma bağı kurmakta zorlanacaktır. Bu nedenle bireylere öncelikle okumanın zevkli bir eylem olduğu hissettirilmeli ve okuma alışkanlığı kazanması için süre tanınmalıdır.

2.1.1.4. Yazma

Yazma gerek anadili öğrenmede gerek ikinci dil ediniminde en son karşılaşılan dil becerisidir. Yazma becerisi keşfedilene kadar bireyler düşüncelerini, duygularını, izlenimlerini konuşarak anlatmaktaydı. Konuşma , yazmaya göre plan yapmayı gerektirmeyen, çok fazla kurallara bağlı olmak zorunda olunmayan, göz teması, jest ve mimikler sayesinde daha az emek harcanan bir kendini anlatma sürecidir. Yazma sürecinde birbiri ardına sıralanan beceriler (yazma, yazım kurallarını uygulama), üst düzey beceriler (planlama, organize) ve bunlarla beraber bellek kullanımı gibi bilişsel beceriler vurgulanmaktadır. (Berninger ve diğ. 1981 ; akt: Madison ve Martinussen, 2013: 281-299)

Yazma, plan yapmayı, yazım ve noktalama kurallarını uygulamayı, zihinsel faaliyetleri gerçekleştirmeyi aynı anda uygulanmasının beklendiği bir beceridir. Bu nedenle bireyler tarafından zor olduğu düşünülmektedir. Zor yargısı nedeniyle de bireyler yazmaktan kaçmaktadır. Duygularını ve düşüncelerini konuşarak anlatmayı tercih etmektedirler. Bireyler yazmanın sadece bir öğrenme alanı değil estetik zevkleri de karşılayan zevkli bir alan olduğunu kavrayabilirlerse yazmaktan kaçmayacaklardır. Yavuz (2009:47) bu konudaki düşüncelerini yazılı anlatım becerisinin gelişmesi ile birlikte öğrencilerde estetik bir duyarlılık ön plana çıkmakta, yazılı anlatımın ilim olarak algılanma durumu, yerini sanatsal bir duruş ve duyuşa bırakmalıdır, şeklinde ifade etmiştir.

Yazma bireyin başkaları tarafından değerlendirilme kaygısı yaşamadan kendini anlattığı iletişim biçimidir. Bu süreçte birey kendisiyle iletişim kurmaktadır. Günümüzde kendini tanıma birey için gerek iş yaşamında gerek özel yaşamında önem taşımaktadır. Yazma sürecinde de birey kendisiyle iletişime geçmekte kendini tanımaktadır. Birey, bir başka bireyi tanımak için iletişime geçmeye ihtiyaç duyduğu gibi kendini tanımak için de kendisiyle iletişime geçmelidir.

Yazma becerisini düşüncelerin toplum tarafından daha önceden belirlenmiş simgeler tarafından bir biçimde kağıda aktarılması olarak ifade eden Akyol (2000:37-48) yazma becerisinin ,düşünceleri ifade edebilmek için gerekli sembol ve işaretleri kurallara uygun kullanılması ve düşünce üretilmesi olduğunu vurgulamıştır.

Yazma becerisi de okuma becerisi gibi bireyin hayatına eğitimle girmektedir. Eğitim süreci bireyin bu beceriyi zevkli biçimde edinmesini etkileyen en büyük faktördür. Ancak eğitim süreçleri sonundan istendik davranış değişikliği istenen düzeyde değildir bu duruma dair Ülper (2008:5) görüşlerini ülkemizde bu konuda çabalar olmasına karşın henüz okullarımızda yetistirdiğimiz bireylerin ana dillerini kullanarak doğru, açık ve etkili bir yazılı iletişim gerçekleştirdiklerini söylemenin zor olduğu şeklinde belirtmiştir.

Son zamanlarda kullanılan yapılandırmacı öğretim yaklaşımlarıyla bireylerin iletişim gücüne dikkat çekilmektedir. Bireyin kendini anlatma yollarından olan yazma becerisi de son zamanlarda daha fazla önem kazanmaktadır. Yazma eğitiminde yapılandırmacı yaklaşımın da etkisiyle artık sonuç odaklı değerlendirme değil süreç odaklı değerlendirmeler yapılmaktadır. Bu nedenle de yazma öncesi, yazma sırasındaki ve yazma sonrası etkinliklerin planlanması etkili yazılı anlatım için büyük önem taşımaktadır.

Yabancı dil öğrenmenin en son adımı da erek dilde duygu, düşünüş ve izlenimleri yazılı olarak anlatabilmektir. Öğrendiği dilde düşünebilen birey artık bilişsel yazma sürecine de hazırdır. Yeni dilin dil kalıpları, yazım ve noktalama işaretlerinin kullanımını doğru biçimde kavrayan birey doğru biçimde de yazacaktır.

Bireyin dil öğrenme amacına göre de yazma becerisine verdiği önem değişecektir. Bireyler farklı bir kültür tanımak, göç etme zorunluluğu, farklı dilde eğitim görme isteği, farklı diller öğrenerek iş bulma olanağını arttırmak gibi nedenlerle dil öğrenmek isteyebilmektedir. Bu durum bireylerin yazılı anlatıma ve dil kurallarına vereceği önemi de değiştirmektedir.

Kendi dillerinde yazmanın bir eğitim konusu değil yetenek olduğunu düşünen bireyler öğrendikleri ikinci dilde de yazmaya bu biçimde bakacaklardır. Ancak yazma diğer dil becerileri gibi eğitimin konusudur ve eğitimle geliştirilip iyileştirilebilir. Bunun farkında ve bilincinde olan bireyler yazmaya yeterli önemi verir ve zaman ayırırlarsa yazma eylemi sonucunda nitelikli ürünler ortaya koyacaklardır. Ayrıca yazma sürecinden de zevk alacaklardır.

Yazmaya bu değeri veren bireyler kendilerini daha iyi ifade edecekler. Konuşma dilinin ötesinde dili kurallarıyla kullanma gereksinimi hissettikleri için daha kalıcı öğrenmeler sağlayacaklardır. Bu bağlamda dil öğreticilerinin yazma öncesinde ve sırasında bireyi yalnız bırakmamaları çeşitli etkinliklerle desteklemeleri gerekmektedir. Yazma süreci sonunda ürünün doğru değerlendirme yöntemleri kullanılarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca süreç değerlendirmesi de yapılmalıdır.

2.1.2. Yabancı Dil Öğretimi

Dil, toplumun maddi ve manevi unsurlarının oluşturucusu ve taşıyıcısıdır. Bir toplumun çağlarca yaşayabilmesi dili kullanım becerisine bağlıdır. Toklu (2013: 15) dili, o dili konuşan toplumun kültürünü yansıtan bir ayna, o kültürün düşünüş biçimini, dünyayı algılayışını belirleyen belki de en önemli etken, toplum içi ve toplumlar arası ilişkinin önkoşulu şeklinde tanımlamıştır.

Kültürü oluşturan dil, o dilin konuşulduğu toplumun dünyayı algıma ve yorumlama şeklini de ortaya koymaktadır. Kırkkılıç, (2002: 9)' a göre kültürün derinliklerinde dilin etkilerini, aynı dili konuşan insanların bütün eserlerinde o dilin dünyayı yorumlama biçimini belirlemek mümkündür ancak diğer taraftan Kızılaslan (2010: 81-89)' a göre bugün toplumlarası iletişimin doğru ve etkin bir biçimde sağlanabilmesi için dilbilgisel doğruluktan çok kültürel yönde odaklanan ve kültürler arası farklılıklara hoşgörü ile bakabilen yabancı dil konuşucularına ihtiyaç duyulmaktadır. Dil bir ülkede yaşayan toplumların kendileri arasında iletişimi sağlamanın ötesinde farklı toplumlar arasında köprüler kurulmasını da sağlamaktadır. Günümüzde ülkeler arası turizm, ticaret, siyaset vb. ilişkiler nedeniyle toplumların iletişim kurması zorunlu hale gelmiştir. Gelişen teknolojinin de etkisiyle bu iletişimin kaçınılmaz olduğu bilinen bir gerçektir.

Yabancı dil öğrenmek o dilin kurallarını sözcüklerini öğrenmekten çok dilin konuşulduğu toplumun kültürünü anlamak, düşünüş biçimin kavramaktır. Bir dili tam olarak kavrayabilmek o dilde dilbilgisel yeti ve iletişimsel yetiyi aynı anda kullanabilmeyi gerektirmektedir. İletişimsel yetiyi tam olarak geliştirebilmek için de

o dilin kültürünü tanımak ve kavramak gerekmektedir. Zorbaz (2013: 159-169)' ın tanımlamasına göre yabancı dil; bireyin doğduğu çevrede konuşulan ve doğal olarak edindiği ana dilinden farklı olarak, çeşitli sebeplerle planlı bir şekilde sonradan öğrendiği dildir. İşcan (2014: 3-47)'a göre ikinci bir dili öğrenme, başka bir kültürü öğrenmenin ve onu tam anlamıyla kavramanın en kolay ve mükemmel yoludur.

Yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının önemi açıkça görülmektedir. Öğrenilen dil açısından bakıldığında da dil öğretimi sürecinde kültür aktarımı amaçlanmaktadır. Kültür öğelerinin aktarılmasının amaçları:

- Öğrencilerin her insanın davranışında kültürün etkisi olduğunu anlamasını sağlamak,
- İnsanların konuşmalarında ve davranışlarında etkisi olduğunu kavramalarını sağlamak,
- Öğrencilerin hedef kültürdeki ortak durumlarda gösterilen ortak davranışların farkına varmalarını sağlamak,
- Öğrencilerin, bazı kelime ve cümleciklerin kültürün bir sonucu olarak hep aynı şekilde birbiri ardına geldiğinin farkına varmalarını sağlamak
- Öğrencilerin hedef kültürle ilgili genellemeleri objektif gözle değerlendirmelerini sağlamak
- Öğrencilerin hedef kültürle ilgili bilgi toplama becerilerini geliştirmek,
- Öğrencilerde hedef kültürle ilgili merak uyandırmak ve onların o kültürdeki insanlara empati duymalarını sağlamaktır. (Tomalin ve Stempleski , 1993)

Doğru (1996:15-25) düşünce, dili etkileyip ondan etkilendiği gibi kültürü de etkilediğini ve ondan etkilendiğini bunların arasındaki ilişkinin iç içe geçmiş kaynaşmış bir ilişki olduğunu belirtmektedir. Anadil öğrenimi de bireyin ait olduğu kültürü öğrenme biçimidir. Birey ait olduğu kültürü de yine dil yoluyla öğrenir ve edinir. Yabancı dil öğreniminde de durum aynıdır birey öğrendiği dilin düşünüş biçimini, yaşam tarzını, değer yargılarını bütün olarak kültürünü öğrenmiş olur.

Yabancı dil öğrenme, diğerkültürleri tanımaktır. Birey öğrendiği dil kadar bakış açısı edinebilmektedir. Yeni bakış açıları kazanmak bireyde hoşgörü duygusunun da gelişmesine katkıda bulunacaktır. Birey farklı diller öğrendikçe dünyada sınır tanımayacaktır. Bireyin yabancı olma durumu da ortadan kalkacak tüm dünyayla tanıdık olacaktır. Tüm bireylerin bu şekilde dil öğrendikleri düşünülürse dünya

üzerinde ötelenen, dışlanan toplumlar kalmayacak tüm toplumlar birbirini bilir, tanır, kabul edebilir hale gelecektir.

Demircan (1990: 141) yabancı dil öğretiminin ilk olarak ne zaman ve nerede başladığı hakkında kesin bir bilgi vermek mümkün olmadığını fakat eski çağlarda yazının bulunmadığı dönemlerde, yabancı dil öğretiminin, o dilin konuşulduğu toplumda yaşanarak ya da o dili konuşan öğreticiler aracılığıyla gerçekleştirildiği öne sürülmekte olduğu yönünde bir çıkarımda bulunmuştur. Sistemli bir biçimde yabancı dil öğretiminin başlangıcı ise Mounin (1967: 107)'e göre 15. yüzyıl sonlarına ve 16. yüzyılın başlarına rastlamaktadır.

Yabancı dil öğretimiyle ilgili ilk sistemli ve yöntemsel çalışmaların Komensky ile başladığını belirten Demircan (1990: 148) ortaya attığı ve uyguladığı öğretim ilkelerinin, bugünün dil öğretim yöntemlerinin temelinde de olduğunu vurgulamıştır.

Katerinov (1984: 13), modern dil öğretimini üç döneme ayırmaktadır:

1. Dil Bilgisi-Çeviri Dönemi (1770-1880)
2. Doğal ya da Dolaysız Yöntemlerle Başlayan Devrim Hareketi Dönemi
- 3 .Çağdaş Dönem:İşitsel-Dilsel Yöntem, Bilişsel Yöntem

Bütün eski dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri 'davranışçı' başlık altında sıralandığını belirten Güneş (2013) 'Bilişsel' dil öğretim yaklaşımı adı altında Chomsky ve Krashen'in görüşlerine yer verildiğini Piaget, Vygotsky ve Bruner'in çalışmalarının 'Yapılandırıcı' dil öğretim yaklaşımı olarak ele alındığını belirtmiştir. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme uyarıcı ile tepki arasında bağ kurma eylemidir. Dünyada uzun yıllar bu yaklaşım dikkate alınmış ve uygulanmıştır. Davranışçı yaklaşımın amacı öğrenenin davranışlarını değiştirerek istenilen davranışı öğretmektir. Dil öğretiminde de bu anlayış tam olarak uygulanmıştır. Bu yaklaşımın savunucusu Skinner'in dil öğretimini davranışçı yaklaşımın temeline oturtarak 'Dil, bir davranıştır.' söylemini geliştirdiğini belirten Güneş(2007) bu yaklaşımın, dili ve zihinsel becerileri geliştiremediği nedeniyle eleştirildiğini ve zamanla kullanımından vazgeçildiğini belirtmiştir.

Uzun yıllar şartlandırma yoluyla yapılan davranışçı dil öğretimi, Chomsky tarafından geliştirilen ‘Dil öğretimini mekanik hale getiriyor.’ eleştirisiyle çürütülmeye başlanmıştır. Bilişsel yaklaşımın ortaya koyduğu düşünceye göre ‘Dil öğrenilmez, edinilir.’ Beyin, davranışçıların savunduğu gibi doğuştan boş bir levha değildir. Dil edinme insanlarda genetik bir donanımla yani doğuştan bir yetenekle olmuştur. Krashen’e göre anadil edinilmekte, ikinci dil ise öğrenilmektedir. Dil edinme ve öğrenme süreçleri birbirinden farklıdır.

Yapılandırıcı yaklaşımın savunucularından Piaget, dil öğrenmenin zihinsel gelişimle ilişkili olduğunu belirtmektedir. Bu yaklaşım dil öğrenme sürecinin gelişimsel ve etkileşimsel olduğu kanısındadır. ‘Dil edinilmez, öğrenilir.’ düşüncesinin etkisinde olan savunucular bireyin dil öğrenme sürecinde aktif çaba harcadığı düşüncesindedir. Yapılandırıcı yaklaşımın etkisiyle yeni yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Beceri yaklaşımı, etkinlik yaklaşımı, teknikleri öğretme yaklaşımı, tematik yaklaşım bu yaklaşımlardan bazılarıdır. Bu yaklaşımlardan bazıları özellikle Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’nde kullanılmıştır. (Beacco, 2007)

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanım alanları, dil öğrenme programlarının planlanması, dil öğreniminin belgelendirilmesi, kendi kendine öğrenmenin planlanmasıdır. Bu metin öğrenen ihtiyaçları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni,

1. Giriş ya da Keşif Düzeyi(A1)
2. Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi(A2)
3. Eşik Düzey(B1)
4. İleri Düzey ya da bağımsız Konuşucu(B2)
5. Özerk Düzey ya da Gerçek kullanımsal yetenek(C1)
6. Ustalık, olmak üzere altı düzeyden oluşmaktadır.(C2)

Diller için Avrupa Ortak Metni’nde dinleme, konuşma, okuma, yazma dört temel dil becerisine ait kazanımlar yer almaktadır. Bu araştırmanın konusu yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerileriyle ilgili olduğu için bu bölümde sadece yazma becerisine ilişkin kazanımlara yer verilecektir.

Diller için Avrupa Ortak Metni’nde:

A1 düzeyi öğrenciler için hazırlanan yazma becerisinin kazanımları ve kazanımlara ilişkin yorum şu şekildedir:

‘Basit, kısa, örneğin bir tatil karpostalı yazabilirim’ kazanımı basit birkaç cümleyle kendinin ifade etmenin gerektiği kısa ve öz birkaç cümle kurmayı gerektirmektedir.

‘Bir soruşturmaya ilişkin kişisel ayrıntıları verebilirim, örneğin ismimi, milletimi.’ Kazanımında bireyin kendine dair önemli bilgilerin sorulduğunu anlayıp bunlara sözlü olarak yanıt verme becerisini kazanmış olması beklenir.

‘Bir otel kayıt formuna adresimi yazabilirim.’ kazanımı ise bu düzey öğrenciler için kendine dair istenen basit bilgileri okuyup anlamasını ve yazılı olarak bu bilgileri ifade etmesi beklenmektedir.

A2 düzeyi öğrenciler için hazırlanan yazma becerisinin kazanımları ve kazanımlara ilişkin yorum şu şekildedir:

‘Basit ve kısa notlar ve mesajlar yazabilirim. Çok basit kişisel bir mektup, söz gelimi bir teşekkür mektubu yazabilirim.’ Kazanımları memnuniyet, minnettarlık vb. duygularını da ifade etme becerilerinin kazanımların içine girdiğini göstermektedir.

B1 düzeyi öğrenciler için hazırlanan yazma becerisinin kazanımları ve kazanımlara ilişkin yorum şu şekildedir:

‘Bildik ya da beni kişisel olarak ilgilendiren konularda yalın ve tutarlı bir metin yazabilirim.’ kazanımı bu düzey için bireyin yazdıklarını kontrol edebilecek kadar uzun metinler yazabileceği ve bu kontrol sonrasında yazdıkları arasında bir tutarlılık olup olmadığını belirlemesi gerektiğini göstermektedir.

‘Deneyimleri ve izlenimleri betimlemek için kişisel mektuplar yazabilirim.’ Kazanımı B1 düzeyindeki öğrencilerin anılarını, tecrübelerini yeni öğrendiği dilde anlatma becerisinin gerektiğini göstermektedir.

B2 düzeyi öğrenciler için hazırlanan yazma becerisinin kazanımları ve kazanımlara ilişkin yorum şu şekildedir:

‘İlgi alanlarımla ilişkin olarak geniş bir konu dizisi içinde açık ve ayrıntılı metinler yazabilirim.’ kazanımı bu düzey öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade ederken olabildiğince ayrıntı vermeleri gerektiğini, yeni öğrendikleri dilde kendilerini ifade ederken gereksiz sözcük kullanmadan, net bir ifadenin gerektiğini göstermektedir.

‘Bir bilgi aktararak ya da belli bir görüşe ilişkin olarak bu görüş doğrultusunda ya da karşıt gerekçeler sergileyen bir deneme ya da tutanak yazabilirim.’ kazanımı bireylerin öğrendikleri yeni dilde sebep-sonuç ifadelerini oluşturup aktarabilmelerini, karşıt ya da yakın anlam alanlarında olan kavramları bilmelerini gerektirmektedir.

‘Olaylara ve deneyimlere ilişkin kişisel görüşlerimi vurgulayan mektuplar yazabilirim.’ kazanımı bireylerin nesnel öznel ayrımın yapabilmelerini öznel düşüncelerini ortaya koyabilmelerini gerektirmektedir.

C1 düzeyi öğrenciler için hazırlanan yazma becerisinin kazanımları ve kazanımlara ilişkin yorum şu şekildedir:

‘Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim.’ kazanımı yeni öğrenilen dilde neredeyse uzman bir kullanıcı olmanın gerektiğini, bireyin yazdığı metne kendi bakış açısını katma kazanımıyla artık ortaya çıkardığı ürünlerin sorumluluğunu taşıdığını göstermektedir.

‘Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim.’ kazanımı bireyin oluşturduğu metinde önemli noktaları öne çıkarmak için gerekli bağlayıcıları bilmesi gerektiğini göstermektedir.

‘Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.’ kazanımı bireyin yazılı metin oluşturulurken alıcı kitlenin özelliklerine göre kısa, öz cümleler mi ya da uzun ve etkili cümleler mi hatta söz sanatlarını kullanmaya uygun bir kitleye bunları kullanma kararını verip kullanabilmesini gerektirmektedir.

C2 düzeyi öğrenciler için hazırlanan yazma becerisinin kazanımları ve kazanımlara ilişkin yorum şu şekildedir:

‘Açık, akıcı ve üslup bakımından koşullara uyarlanmış bir metni kaleme alabilirim.’ kazanımı bireyin uzman bir dil kullanıcısı olduğunu göstermektedir.

‘Okurun önemli noktaları kavrayıp bellegebilmesine olanak tanıyacak açık bir kurgu içeren mektuplar, raporlar ya da karmaşık makaleler yazabilirim.’ kazanımı bireyin akademik sınırlar içinde dahi kendini ifade edebilecek yeterlikte olması gerektiğinin göstermektedir.

‘Bir mesleki yapıtı veya yazınsal bir yapıtı yazılı olarak özetleyebilir ve eleştirebilirim.’ kazanımını bireyin bir durumun olumlu ve olumsuz yönlerini sebepleriyle birlikte ortaya koyması gerektiğini göstermektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Birbirinden farklı ülkelerde eğitim kurumları arasında eşgüdümlü bir işbirliği oluşturmak; dil yeteneklerinde ortak kazanımlar oluşturmak; öğrenci , öğretmen, program geliştirme uzmanları, eğitim müdürlüklerine çerçeve bir plan sunarak bu kurumları oluşturma, uyum ve düzeninin sağlanmasında yardımcı olmak amaçlarıyla geliştirilmiştir.

Bu çerçeve göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi amacıyla hazırlanacak eğitim programların bu kazanımlara uygun özellikler taşımaya dikkat edilmesi Avrupa Konseyi üyesi olan Türkiye açısından da gereklidir.

2.1.3. Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

İlk kez ‘Klasik Yöntem’ olarak adını duyuran bu yöntem 19. Yüzyıla gelindiğinde ‘Dil-Bilgisi Çeviri Yöntemi’ adını aldı.

Dil-Bilgisi Çeviri Yöntemi’nden sonraki bütün yöntemler eytişimsel olarak ortaya çıkmıştır. Bir yöntemin ortaya çıkışı diğer yöntemdeki eksiklikleri ya da hataları saptayarak daha iyi bir yöntem geliştirildiği iddiasıyla olmuştur. Yavuz ve Simşek

(2008:47-64)'e göre nedensellik zinciri içinde incelendiğinde; ardıl bir yöntemin önceline karsıt savlar öne sürerek yöntembilimsel devinimi diri tutacak çatışmaları körüklediği ve böylece yabancı dil öğretim yöntemlerinde ilerlemeyi sağladığı görülmektedir.

Bu yöntemlerin genel kullanım özellikleri ve bu yöntemlere getirilen eleştiriler şu biçimdedir:

2.1.3.1. Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi (Grammar-Translation Method)

İkinci dil ediniminde kaynak dizge olarak ana dili alan Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi, dil öğrenmeyi tümdengelimsel olarak sunulan dilbilgisel kuralları iki dilli sözcük listeleri eşliğinde ezberlemeyi gerektiren entelektüel bir etkinlik olarak görür. (Hans, 1991: 455) Erek dilin edinilmesi için her zaman öğrencinin ana dilinin kullanılması gerektiğini savunan bu yöntem, yeni dilin dil bilgisi kuralları öğrencilerin ana dillerinde açıklanır. Sözcük listeleri verilerek sözcüklerin ve anlam karşılıklarının ezberlenmesi beklenir.

Bu yöntemin uygulandığı öğretim ortamında kullanılan dilin genellikle öğrencinin ana dili olduğunu belirten Hengirmen (2006:18) öğretim sırasında ise anadilinin ve yabancı dilin birlikte kullanıldığını belirtmiş ayrıca iki dilin birbiriyle karşılaştırılarak tüm düzeylerdeki bilgilerin, kaynak dilden hedef dile ve hedef dilden kaynak dile çevrildiğini vurgulamıştır.

Dilbilgisi-Çeviri Yönteminde öğrencilere amaç dilden ana dile çevirme alıştırmaları uygulanmaktadır. Demirel (2010:37)'in savına göre alıştırmalar çoğunlukla birbiri ile ilişkisi olmayan cümleleri amaç dilden, anadile çevirme üzerine odaklıdır. Burada amaç çevirinin doğruluğudur telaffuza önem verilmez. Bu nedenledir ki birey her ne kadar yazma ve okuma alanlarında ilerleme kaydetse de konuşma ve dinleme becerilerinde sıkıntı yaşamaktadır.

Telaffuz konusuna önem vermediği için günlük iletişimi sağlamakta yetersiz kaldığı, sınıf ortamında öğretmen otoritesinin olduğu ve günümüz öğretim sistemlerindeki öğrenci merkezlikten uzak olduğu, kısıtlı sayıda metin çevirilerinden ibaret bir

öğretim olduğundan sözcük dağarcığını geliştirmede için Dilbilgisi-Çeviri Yöntemi eleştirilmiştir.

2.1.3.2. Direkt Yöntem/Dolaysız Yöntem (Direct Method)

Dilbilgisi-Çeviri yönteminin eksikliklerinin farkında olanlar ve eleştirenler tarafından 1950'li yıllarda bu yöntem geliştirilmiştir. Öğrenilen dil ve öğrenci arasında direkt bir anlatım sağlandığı, arada anadil kullanılmadan dolaysız bir anlatımla dil öğretimi sağlandığı için 'Direkt' ya da 'Dolaysız' yöntem olarak isimlendirilmiştir.

Direkt yönetime göre dil önce işitilir, konuşulur sonra okunur ve yazılır bu yönüyle ana dil öğretiminde izlendiği gibi bir yol izledikleri görülmektedir. Demirel (2010: 40)'in de belirttiği gibi direkt yöntemin uygulandığı öğretim ortamlarında, yabancı dil öğrenmenin anadili öğrenmeyle aynı olduğunu ileri sürdüğü için öncelikle sözlü öğretim yapılır.

Direkt yöntemde öğretim dili olarak amaç dil kullanılır. Anadile kesinlikle yer verilmez. Birebir çeviri asla kullanılmaz. Derslere küçük hikayeler ya da fıkralar kullanılarak başlanır. Anlatım sırasında gerekli jest ve mimikler kullanılarak öğrencinin bağlamı kavraması sağlanmaya çalışılır. Sözcüklerin öğretiminde, görsel araçlar, drama ve hedef dilde yapılan tanımlamalar kullanılır (Demirel, 2010: 40)

Dil bilgisi kuralları tümevarım yönüyle verilmektedir. Sözcüklerin telaffuzu çok önemlidir. Hatta bu bağlamda telaffuz ve yazım farklılıklarının öğrencilerin belleğinde anlam karışıklıkları oluşturmaması için ilk haftalarda kitaplara hiç yer verilmemektedir.

Direkt yöntem, dil öğretiminin dört temel dil becerisinin aynı anda bir sınıf içerisinde anadil öğretimiyle benzer biçimde gerçekleştirilebileceğinin savunmaktadır. Ancak Demirel (2010:39) anadili öğrenme şartlarının, bir çocuğun anadilini öğrendiği şartlarla yetişkin öğrencilerle sınıfta tekrar canlandırılabilmesinin mümkün olamayacağını belirtmiştir.

Bu yöntemin diğere eleştirilen bir yönü de öğretmen merkezli olmasıdır. Öğreticinin amaç dili çok iyi biliyor olması ve dilin inceliklerine hakim olması beklenmektedir. Direkt yöntem uygulanan öğretim ortamlarında başta kitap kullanılmaması ve öğrenilen dilin dilbilgisi kurallarına tam hakim olunmadan bir öğretim yapıldığı için öğrenci kendi dil kuralları ve mantığını kullanarak yeni öğrendiği sözcüklerle cümleler kurabilecektir. Bu durum öğrencinin anlaşılmasını ve amaç dilde kendini anlatmasını zorlaştırmaktadır.

Bu yöntemden tümevarım yeteneği gelişmiş öğrenciler için yararlanılabilir ancak bu yönü ya da yeteneği gelişmemiş öğrencilerden yabancı dildeki bir cümleyle durum arasında bağlantı kurması beklendiği için öğrencilerde öz yeterlik algısını olumsuz etkilebilir. Bu durum yöntemin eleştirilmesine neden olmuştur.

2.1.3.3. Doğal Yöntem (Natural Method)

Doğal yöntem de anadilin ve yeni öğrenilen dilin aynı aşamalardan geçtiğini savunan yöntemlerden biridir. Bu yöntem Dilbilgisi-Çeviri yönteminin eleştirilmesi sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu yöntemde öğretmenin çok aktif olması gerekmektedir. Öğretici öğretilmesi hedeflenen dilde uzman olmalıdır. Doğal yöntem Demirel (2010:46) tarafından öğretmenin sürekli konuşma yoluyla iletişim kurmak ve bu etkileşimi birbirleriyle bir metin oluşturmasına bağlantılı, ama dilbilgisi açıklaması yapılmaksızın anlaşılabilir ölçüde yalın bir cümle dizisiyle gerçekleştirmek olarak tanımlanmıştır.

Öğretim dili her zaman hedef dildir. Hedef dil öğreticinin anadilidir. Öğrenme süreci öğretmen söyler, öğrenci taklit eder ve yineler biçimindedir. Öğrenciden duyduğu şeyi tam olarak teleffuz edemese bile söylemeye çalışması istenir. Anadilini öğrenirken olduğu gibi yanlışlarını umursamadan konuşmaya devam etmesi istenir. Konuşmakta çekingen olan öğrencilere kısa karşılıklı konuşma metinleri verilerek ezberlemeleri beklenir.

Öğretici yapılan yanlışları anında geri dönütle düzeltir. Böylece yanlış öğrenmelerin dilde bellekte yerleşmesinin önüne geçmeye çalışılır. Sözcük öğretiminde öncelik eş anlamlı sözcüklere verilir. Daha sonra yeni sözcükler sözlük kullanılmadan bağlam içinde verilmeye çalışılır. Cümlelerin içindeki anlamdan yola çıkarak sözcüğün anlamını bulmaları istenir.

Öğretici görselleştirmeye uygun metinler seçerek önce okumalarını, telaffuz etmelerini ister. Sonrasında sözcüklerin anlamı görsellerle ya da kendi bedenini kullanarak gövde ve yüz devinimleriyle yansıtmaya çalışır.

Bu yöntemin temelini oluşturan yabancı dilin de anadili gibi öğrenildiği konusunda Demircan (2013:175-176) yaşı ve eğitim düzeyleri ne olursa olsun, herkesin dili aynı şekilde öğrendiği görüşüyle hataya düşüldüğünü savunmaktadır.

Bu yöntemle ilgili eleştirilen yönler şunlardır:

- Öğreticinin anadilinin hedef dil olma zorunluluğu öğretici bulma sorunlarını ortaya çıkarmıştır.
- Sözlük kullanmanın önerilmemesi kimi zaman öğrenme yanlışlarının oluşmasına sebep olmuştur.
- Basit düzey metinlerin dışına çıkıldığında öğrencinin hiçbir şey bilmediği kaygısına kapılmasına neden olmuştur.

2.1.3.4. İşitsel-Dilsel Yöntem(Audio-Lingual Method)

Bu yöntem 1930'lu yıllarda Amerikan ordusu, askeri üsler kurduğu ülkelerin dillerini öğrenmek zorunda kalınca geliştirilmiş ve başarı elde edilince de orta dereceli okullarda da Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemi adıyla yaygınlaşmıştır. (Memiş ve Erdem, 2013:297-318)

Derse başlama diyaloglarla olur. Bu diyaloglar cihazlar yardımıyla ya da öğretmenin kendi seslendirmesi yoluyla öğrencilere dinletilir. Öğrencilerden önce topluca sonra bireysel olarak tekrar etmesi istenir.

Alıştırmalar aracılığıyla dilin yapısını gösteren cmlerler öğretilir. Ancak dilin yapısıyla, kurallarıyla ilgili derin bilgiler verilmez. Gereklil görülürse öğrencinin anadilinde anlaşılmayan durumlarla ilgili kısa açıklamalara yer verilir.

Bu yöntemde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinin hepsine yer verilir ancak dinleme ve konuşma becerilerinin kazandırılması üzerinde daha çok durulur. Yeni öğrenilen kelime ve kalıplar bir bağlam içerisinde öğretilir.

İşitsel Dilsel Yöntem de öğrenciler belli kalıpları tekrar ettikleri için dili mekanik bir biçimde öğrenmektedir. Dili belli kalıplar halinde tekrar eden öğrenciler ortaya çıkmaktadır.

Yeni öğrenilen sözcük ve sözcük grupları belli bir bağlamda öğretildiği için bu sözcük ya da sözcük grupları bağlam dışında kullanıldıklarında anlam kargaşaları oluşmaktadır.

Sadece işitme duyusuna yönelik girdiler sunulduğu için öğrencide duyduğunu aklında tutma zorunluluğu geliştirmektedir. Bunu gerçekleştirmek her zaman mümkün olmadığı için öğrencilerde yetersizlik hissi oluşmaktadır.

Yöntem öncelikle dinleme ve konuşma becerilerine önem verdiği için okuma ve yazma becerileri geride kalmakta ve gelişmemektedir.

2.1.3.5. Bilişsel Yöntem (Cognitive-Code Method)

Bilişsel Yöntem davranışsal dil öğretimine bir tepki olarak bilişsel öğrenme kuramcılarında Ausubel ve ünlü dilbilim uzmanı Chomsky'nin etkisiyle 1960'lı yıllarda J.B. Carroll ve K.Chastain tarafından geliştirilmiştir. Bu yönteme göre dil mekanik bir alışkanlık değil yaratıcı bir süreçtir.

Bilişsel ğrenme yöntemine göre yeni öğrenilen yabancı dildeki bilgilerle eski bilgiler arasında bağlar kurulmalı böylece anlamlı öğrenmeler gerçekleştirilmelidir.

Bilişsel öğrenme yönteminde dilbilgisi kuralları Demircan (2013:229)'a göre ruhbilimsel açıdan gerçektir ve öğretilmelidir. Bu yönteme göre dört temel dil becerisi aynı derecede önemlidir.

Bilişsel öğrenme yönteminde tümevarım ve tümdengelim yöntemleri kullanılır. Kurallar anadilde açıklamalar ve karşılaştırmalarla öğretilir. Öğrencinin yaptığı hataların hafızasında yer etmesinin önüne geçmek için yapılan hatalar motivasyonu etkilemeyecek biçimde anında düzeltilir.

Bilişsel öğrenme yöntemi günümüzde de geçerliliğini devam ettiren bir yöntemdir. Öğrenilerin hatalarının anında düzeltilmesi kendilerini baskı altında hissetmelerine neden olacağı düşüncesiyle eleştirilmektedir.

2.1.3.6. İletişimsel Yöntem (Communicative Method)

İletişimsel yöntem Chomsky'nin dili açıklamakta eksik kaldığı, iletişim yetisinin de dilin açıklanmasında kullanılması gereken bir kavram olduğu gerekçesiyle ortaya çıkmıştır. Bilişsel öğrenme yönteminde kişinin dilbilgisi kurallarına sahip olarak o dilin konuşucusu olmasının, doğru cümleler kumasının dil öğrenme için yeterli olacağı düşünülmektedir. İletişimsel yöntem teorisinin ise bu tür bir görüşün doğallıktan uzak olduğunu betirten Memiş ve Erdem (2013:306), dilin iletişim ve kültürü birleştiren daha genel bir teorisinin parçası olarak görülmesi gerektiği görüşünü savunmaktadır.

İletişimsel yöntemde öğretmen dilbilgisi kuralları için ayrıca bir çalışma yapmaz, etkinliklerin içinde ve diyaloglarla dilbilgisi kuralları kavratılmaya çalışılır. Öğretmen hedef dili etkinliklerin açıklanması, ödev verilmesi gibi basit kalıplarda da kullanır. Öğretmenin rolü öğrenci merkezli, öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmasına yönelik öğretim ortamlarının hazırlamaktır.

Dilbilgisi çalışmalarının diğer etkinliklerin arasında sıkıştırılarak verilmesi bu yöntemin bir eksikliği olarak görülmektedir.

Öğrencilerin kendi aralarındaki iletişimi öğretmen her zaman takip edemeyebilir bunun sonucunda yanlış öğrenmeler gerçekleşebilir.

2.1.3.7. Seçmeli Yöntem (Eclectic Method)

Bu yöntem, diğer yöntemlerin karması olarak kullanılmaktadır. Tek bir dil öğretim yaklaşımı yerine dil öğretme prensiplerinin kullanıldığı her dil öğretim sürecinde bu prensiplerin değişebildiği görüştür. Seçmeli yönteme göre öncelikle öğrencinin dil öğrenme amacı saptanmalıdır.Çıkan sonuca göre de öğretim süreci planlanmalıdır.

Bu yöntem savunucularının çevirinin özel bir dil becerisi olduğunu ve başlangıç düzeyindeki öğrenciler için bir öğrenme yöntemi olarak uygun olmadığını savunduğunu belirten Demirel (2010: 58) bu nedenle çeviri uygulamalarının dil öğretiminin ileri düzeylerinde kullanılabileceğine değinmiştir.

Öğretim dili hedef dildir ancak gerekli görülen zamanda konu ve açıklamalarda anadil de kullanılabilir. Sözcükler öğretim sürecinin başından itibaren verilir. Sözcük öğretiminin kalıcılığını sağlayabilmek amacıyla genellikle cümle içinde kullanılır. Dil öğretim sürecinde benimsenen temel ilkeler; basitten karmaşığa, bilinenden bilinmeyene ve somuttan soyuta ilkeleridir.

Seçmeli yöntemde mümkün olduğunca bireysel farklılıklara dikkat edilir bu nedenle öğretim sınıfları oluşturulurken yaş, meslek grupları vb. dikkate alınır. Ders başlarında öğrenci motivasyonunu artırıcı iletişimler kurulur.

Seçmeli yöntemde farklı öğretim yöntemlerine çok hakim öğretmenlerin iyi yöntem kötü yöntem bilgisine sahip olarak seçim yapmasını beklemektedir. Bunun için de öğretmenleri farklı öğretim yöntemlerini bilen çok sayıda öğretmenin bulunması güçlük oluşturabilmektedir. Seçmeli yöntem öğretimde birliğin sağlanması konusunda her öğretmenin farklı öğretim yöntemi kullanabilmesi sebebiyle sıkıntılara yol açacağı gerekçesiyle eleştirilmektedir.

2.1.3.8. Telkin (Suggestopedia)

Telkin yöntemi, psikolojinin aktardığı verilerinden faydalanılarak geliştirilen yabancı dil öğretim yöntemidir. İşcan (2011:1281-1286) bu dil öğretim yönteminin savunucularının dil öğretiminde bu yöntemi kullanan bir öğreticinin öğrencilerinin, geleneksel öğretim yöntemleriyle dil öğrenen öğrencilerle karşılaştırıldığında daha hızlı öğrenebileceklerini iddia ettiğini aktarmıştır. Bu yöntemde öğretmen otoriter bir tutumdadır. Sınıf rahat iletişim kurulacak biçimde düzenlenmiştir ve öğretim sürecinde müzik etkin biçimde kullanılır.

Duvarlara çeşitli renklerde yapı bilgisi kuralları asılarak farkında olmadan öğrencilerin öğrenmesi sağlanır. Dersin başında her öğrenciye yeni bir kimlik kazandığı telkin edilir ve hedef dildeki günlük konuşmalar yeni kimliğiyle müzik eşliğinde öğretilir.

Yöntem öğreticiden insanı içindeki gücü ortaya çıkarmaya sevk etmek için öğrenciye yapabileceklerinin bir sınırı olmadığı, insan gücünün istendiğinde her şeye yetebileceği telkinlerini kullanmasını ister.

Bu yöntemde drama, hayal kurma, müzik, resim vb. uygulamaların öğrenmeye karşı oluşturulan engelleri azaltmaya yardımcı olduğunu belirten İşcan (2011:1283) bu sebeple öğretimde bu sanat dallarının öğretilerinden mümkün olduğunca yararlanılmasını önermiştir.

Telkin yöntemi, yanlışlara karşı anında düzeltmenin kullanılmaması gerektiğini, önemli olanın kullanım değil içerik olduğunu savunur. Daha sonra yapılan yanlışın doğrusunu öğretmen kullanarak doğru kullanımı öğrencinin fark etmesini sağlamanın doğru olacağını öngörmektedir.

Yöntemin temel ilkesi olan bir düşünceyi birinin belleğine sokma durumu dil öğretim ortamında faydalı olsa dahi, öğrencileri öğrenmede başkalarına bağımlı hale getirebilir düşüncesiyle bu yöntem eleştirilmektedir. Bu yöntemin sürekli kullanılması bireyin yalnız başına da öğrenebilme yetisine zarar verebileceği düşünülmektedir.

2.1.4. Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi

On birinci yüzyılda Kaşgarlı Mahmut tarafından Türkçenin diğer dillerden geride olmadığını, gayet de işlevsel bir dil olduğunu ispat etmek ve Türkçeyi bilmeyen Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında ilk eserdir.

Kaşgarlı Mahmut'un iki dile ve kültüre ait Divan-ı Lügat-it-Türk adlı bu eseri Orta Asya Türk-İslam ilişkilerinin gelişmesiyle adına önemli olan bu eserle ilgili, Gülensoy (2000: 259) bu çağda Türklere, Arap ve Fars dillerini öğretecek herhangi bir esere rastlanmadığını ancak Türkçenin yöntemli öğrenimini bu eserin sağladığını belirtirken Barın (2010:121-136) Kaşgarlı Mahmut'un eserinin Araplara Türkçe öğretmek maksadıyla yazıldığını bu sebeple sözlüğü düzenlerken Arap harfleri sırasını takip ettiğini ve bu tutumla amacının Arapların sözlükten daha kolay faydalanmasını sağlamak olduğunu belirtmiştir.

Kaşgarlı Mahmut eseriyle sadece Türkçeyi Araplara öğretmekle kalmamış Akyüz (2001:70)'ün ifadesiyle Kaşgarlı Mahmut Türk dilinin incelikleri konusunda olduğu gibi Türk tarihi ve coğrafyasıyla ilgili olarak da çok önemli ve değerli bilgiler vermiştir. Divan-ı Lügat-it-Türk'te en başta detaylı bir önsöz, Türklerin yerleşim yerlerini gösteren bir harita bulunmaktadır. Sözlük kısmında ise 7500 Türkçe sözcüğün Arapça karşılığı yer almaktadır.

Türk tarihinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmek üzere yazılmış başka eserler de vardır. Bunlardan bazılarının yazarı belli değildir, bazılarının yazarı Türk olmamakla birlikte çok iyi Türkçe bildiği yazdığı eserin gücünden anlaşılmaktadır. Bazılarında ise sözlük bölümü bulunmamakta sadece Türkçe öğretmek amacıyla dil bilgisi kitabı olarak yazılmıştır.

Kitabü'l-İdrak Li-Lisani'l Etrak (Türklerin Dilini Anlama Kitabı) isimli kitap 1312 yılında Nasirüddin Ebu Hayan tarafından Kahire'de yazılmıştır. Eser, dil bilgisi ve alfabetik düzene göre hazırlanmış sözlük olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Kıpçakça-Arapça sözlükten oluşan eserin dil bilgisi bölümünde Kıpçakçanın ses ve

biçim bilgisi ele alınmıştır. Dil bilgisi çeviri yöntemi kullanılmıştır. (Bozkurt, 2005: 295-296)

El Kavaninü'l-Külliyeye Li-Zabti'l Lügati't Türkiye (Türk Dilinin Öğrenilmesi İçin Bütün Kurallar) isimli bu eser Mısır'da yazılmıştır. Yazarı bilinmemektedir. Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dil bilgisi kitabıdır. Sözlük bölümü yer almamaktadır. Yazarın Türk olmamasına rağmen Türkçeyi iyi bildiği eserden anlaşılmaktadır. Eserin tek nüshası İstanbul Şehit Ali Paşa Kütüphanesinde bulunmaktadır. (Bozkurt, 2005: 300)

Kitabü Bulgatü'l-Müştak-Fi-Lügati't Türk ve'l Kıpçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerinin Çeşitlerinin Kitabı) adlı kitap, Celaledin Ebu Muhammed Abdullah Türki tarafından yazılmıştır. Eserin nerede ve ne zaman yazılmış olduğu bilinmemektedir. Eserde Türkçe sözcüklerin Suriye Arapçası karşılıkları verildiği için Suriye'de yazıldığını düşünen araştırmacılar bulunmaktadır. (Barın, 2010: 123)

Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-Lügati't Türkiye (Yeni ve Arı Türkçenin sözlüğü) Kıpçakça üzerine yazılmış bir dil bilgisi kitabı olan bu kitabın yazarı , nerede ve ne zaman yazıldığı bilinmemektedir. (Barın, 2010: 123)

Muhakemetü'l Lügateyn 15. yüzyılda Ali Şir Nevai tarafından yazılan Türkçe sözlük yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazılmış bir diğer önemli eserdir. Türkçe ve Farsça'nın karşılaştırıldığı bu eserde Türkçenin Farsçadan üstün olduğu kanıtlanmaya çalışılmaktadır. 100 kadar Türkçe sözcük Farsça karşılıkları açısından değerlendirilmektedir.

Codex Cominicus ise Kuman diliyle yazılmış tek eserdir. Latince-Farsça-Kumanca sözlük niteliğinde olan eser Kumanlara Hristyanlığı benimsetmek amacıyla yazılmıştır. Eser 2500 sözcük içermektedir. Kıpçakça metinler üzerinden Latince çevirilere yer verilmiştir. (Bozkurt, 2005: 319-321)

Kitab-ı Mecmu-i Tercüman-ı Türki (Türkçe,Farsça ve Moğolcanın Bütün Çevirmelerinin Kitabı) isimli eser birincisi Arapça-Türkçe ikincisi Moğolca –Farsça yazılmış, iki bölümden oluşan bir eserdir. (Barın, 2010: 123) İsmi bilinmeyen Arap

bir dilci tarafından yazılmıştır. Sözlükte genellikle tümevarım yöntemi görülmektedir. Dil bilgisi çeviri yöntemi de kullanılmıştır.

El Kavaninü'l Külliye Li-Zabti'Lügati't Türkiye isimli eser 15. yüzyılın başlarında Mısır'da yazılmıştır. Eserin yazarı ve yazıldığı yer bilinmemektedir. Ancak kitap Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmış bir dilbilgisi çalışmasıdır. (Toparlı, 1999: VII)

Hilyetü'l-İnsan ve Heybetü'l-Lisan-Cemalü'd-din İbni Mühenna (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü) Farsça-Türkçe-Moğolca sözcükler oluşmaktadır. Eserde Azericeden 'bizim Türkçe' olarak bahsedilmektedir. Eserde dil bilgisi bölümü ve günlük yaşamla ilgili sözcüklerin yer aldığı bölüm yer almaktadır. Dil bilgisi çeviri yöntemi ağırlıkta kullanılmıştır. (İşcan, 2014: 3-29)

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi başlığı altında rastladığımız bu kaynaklar incelendiğinde birçoğunun sözlük çalışması ve dilbilgisi bilgilerinden oluştuğu görülmektedir. Bu kaynakların Türkçe açısından yazınsal önemi yadısnamaz ancak günümüz dil öğretim yöntemleri düşünüldüğünde bu kaynakların çağımız dil öğretim yöntemlerinden uzak olduğu görülmektedir.

İnsanlık tarihi açısından düşünüldüğünde yabancı dil öğretiminin tarihçesi çok daha geçmişe dayansa da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin ilk adımını niteliğinde bir girişimi adına 11. yüzyıldaki Kaşgarlı Mahmud'un Divan-ı Lügati't- Türk'ü ve birkaç sözlük ile dilbilgisi kitabı dışında 1950'li yıllarda üniversiteler kapsamında verilmeye başlanan derslere kadar sistemli bir uygulamayla karşılaşılmadığını belirten Açık (2008) Dünya ölçeğinde ilk sistemli dil öğretimi Ankara Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezi'nin 1984'te kurulmasıyla başladığını belirtmektedir. Dünya geneline bakıldığında geniş toprak parçalarına yayılmış toplumlar tarafından konuşulan diller arasında olan Türkçenin ana dil olarak kullanıldığı ülkeler: Türkiye, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Irak (Bölgesel), Makedonya (Bölgesel), Kosova (Bölgesel), Romanya'dır. Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi için önemli çalışmalar yürütülmekte Gerek Türkiye içinde gerekse Türkiye dışında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimini üstlenen kurum, kuruluş ya da merkezler bulunmaktadır (Göçer ve Moğol, 2011: 801).

1950’li yıllardan itibaren Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üniversitelerin çatısı altında ciddi manada ele alınmaya çalışılmıştır. 1984 yılında sistemli bir biçimde Ankara Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) başlayan dil öğretim hizmetine kısa bir süre sonra Gazi TÖMER ardından da Ege TÖMER katılmıştır (Açık, 2008: 2). 1991 yılından sonra Türk Dünyası Öğrenci Projesi kapsamında gençler lise, lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimi almak amacıyla ülkemize getirilmeye başlanmıştır. Son yıllarda ise Türkçenin yabancılara öğretimi konusu gerek Yunus Emre Enstitüsü bünyesinde gerekse üniversitelerin TÖMER ve Dil Öğretim Merkezlerinin artmasıyla birlikte önemli bir mesafe kat etmiştir. Bununla beraber bugün Türkiye’deki üniversitelerin bünyesinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi ile ilgili anabilim dalları açılmış ve çok sayıda yüksek lisans, doktora ve diğer bilimsel çalışmalar yaptırılmaktadır (Yılmaz ve Buzlukluoğlu Arslan, 2014: 1181-1196).

Son zamanlarda yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili önemli çalışmalarıyla Yunus Emre Enstitüsü de bu alanda değerli gelişmelerin kaydedilmesinde yardımcı olmaktadır. Hem yurt içinde hem de yurt dışında alan için farklı etkinlikler düzenleyen enstitü, örgün eğitim olarak da öğrencilere öğretim ortamları sunmaktadır.

Türkçe günümüzde pek çok bölgede konuşulan bir dildir, konuşan kişi bakımından kalabalık bir topluluğa sahip olan bir dildir. Dünya üzerinde pek çok kimsece duyulmuş, öğrenilmiş, benimsenmiş ya da kullanılmış olan bir dilin yabancılar tarafından öğrenilmeye çalışılması kaçınılmaz bir gerçektir. Erdem (2009: 889)’ e göre akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi Avrupa Birliğine üye olma aşamasındaki Türkiye’yi tanıma vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmek istenmektedir.

2.1.5. Yabancı Dil Öğretiminde Yazma

Yazma ve konuşma dilin kendini anlatma becerileridir. Fayol (1997)’ a göre yetişkin bir yazar dakikada 25-40 sözcük yazabilmektedir oysa Levelt (1989)’ e göre seri bir konuşma sırasında dakikada 100-200 sözcük üretilebilmektedir Bu durum

öğrencilere yazmanın konuşmaya göre daha yavaş ilerlediği ve zaman aldığı için daha sıkıcı bir etkinlik olduğunu düşündürmektedir.

Hem öğrenciler tarafından hem de öğretmenlerce ortaya konan ‘yazma becerisi, yabancı dil öğretiminde zordur’ algısı öğretim süreçlerinde ve planlamalarında yazma becerisinin diğer dil becerilerinden daha az önemsenmesine ve ders etkinliklerinde yer verilmemesine neden olabilmektedir. Çakır (2010)’a göre yazma becerisinin yabancı dil öğretimi programı içerisinde diğer beceriler kadar önemsenmediği ve ilgili etkinliklerin göz ardı edildiği bilinen bir gerçektir.

Yabancı dil öğretiminde yazmanın zor olarak kodlanması çocuğun kendi ana dilinde de yazma becerisini zor olarak gördüğünden kaynaklanabilmektedir. Yazma becerisi günlük yaşam becerilerinden biri olmadığı için de kendini yazma becerisini geliştirmeye zorunlu hissetmeyen öğrenci yazma etkinliğinden uzak kalmayı tercih etmektedir. Başarısız hissettiği bir konudan kaçmak öğrenciyi psikolojik anlamda rahatsız eder.

Öncelikle öğrenciye yazmanın zor ve kaçılması gereken bir beceri olmadığı sezdirilmelidir. Hiç bilmediği bir dünyada yalnız kalan birey korkacak, tedirgin olacak ve oradan uzaklaşmak isteyecektir. Öğrencinin yazma dünyasından kaçmaması için yanında yazmayı iyi bilen, bunun zor olmadığını gösteren bir öğretici bulunmalıdır bu konuyla ilgili Çakır (2010: 165-176) yazma becerisi kavramıyla ilgili olarak çoğu yabancı dil öğretmenin yanıldığı bir konu olduğunu, öğrencilerden hiç yardım almadan bireysel olarak eksiksiz bir kompozisyon yazmalarını beklemenin son derece yanlış olduğunu belirtmiştir.

Yabancı dil öğretmenleri yazma becerisi sırasında öğrencinin yanında olarak yazma öncesinde öğrencilerin ön bilgilerini harekete geçirecek, konuyla ilgili bilgi edinmelerini sağlayacak, zihninin aslında sözü geçen konuda düşündüğü kadar da boş olmadığını görmesini sağlayacak etkinlikler yapması ve öğrenci merkezli düşünüldüğünde onların yazma öncesine aktif hale gelmesine rehberlik etmelidir.

Yazma öncesi etkinliklerden sonra yine öğrenciler yazma becerisi sırasında yalnız bırakılmamalı yazma süresince beyin fırtınası yoluyla yeni düşünceler çağrıştırmayı sağlanmalıdır.

Yazma sonrasında öğrencinin eseri yalnızca fiziksel görünüşü açısından değil içerik yönünden de değerlendirilmeli hatta öğrencinin kendi ortaya koyduğu ürünü değerlendirme fırsatı tanınmalıdır.

Yazma becerisinde, diğer dil becerilerine göre dilin kuralları daha aslına uygun, gerçek, doğru kullanılmaktadır. Yazma becerisi bireysel zihin gücü gerektiren bir anlatım aracıdır. Bireyler, yazabilmek için öncelikle okuma becerisini kullanırlar, çeşitli kaynaklardan yola çıkarak bilgi edinirler. Kaynakların yazma amacına hizmet edebilmesi için bilgiyi içselleştirmelidirler. Bilgiyi içselleştirdikten sonra da ortaya yeni, özgün bir ürün ortaya kayabilirler.

Yabancı bir dil öğrenen öğrenci öğrendiği dilin son becerisi olan yazmayı edinemezse gerçek bir dil kullanıcısı olması beklenemez. Nitekim Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninde de Özerk Düzey ya da Gerçek kullanımsal yetenek (C1) düzeyi öğrenciler için yazma becerisi kazanımları, ‘Açık ve yapılandırılmış bir metin içinde düşüncelerimi dile getirebilirim ve bakış açımı geliştirebilirim. Bir mektupta, bir denemede ya da bir tutanakta önemli gördüğüm noktaları vurgulayarak karmaşık konuları kaleme alabilirim. Alıcıya uygun bir üslup benimseyebilirim.’ şeklinde belirtilmiştir.

Özerk dil kullanıcısı olmuş bireyin ortaya koyduğu yazıda diğerlerinden önemli gördüğü kısımları gerekli bağlayıcıları kullanarak vurgulaması, düşüncelerini açık ve net biçimde yazı dilinde dile getirmesi beklenmektedir.

Öğrendiği yabancı dilde ustalık düzeyine gelmiş bir öğrencinin mesleki bir yapıtı özetleyebilme becerisini kazanmış olması ve yapıt hakkında eleştiri yazısı yazabilmesini beklenmektedir.

2.1.5.1.Yabancı Dil Öğretiminde Yazmanın Önemi

Yabancı dil öğrenme amaçlarından biri de meslekte yetkinlik kazanmak, yeni meslek dallarına yönelebilmektir. Yabancı dil öğretimi yazma becerisi de tam olarak sağlanabilirse mesleki olarak daha donanımlı olan birey daha kolay iş bulabilecektir.

Yazma becerisi, alanda ve dilde uzman olunduğunun kanıtıdır. Yazma becerisi üst düzey zihinsel aktivitelerin yerine getirildiğinin göstergesidir. Birey öğrendiği yabancı dilde yazabiliyorsa aynı zamanda bu dilde düşünüyordur. Bireyin öğrendiği yeni dilde düşünebilmesi, öğrendiği dilin düşünüş biçimini, söz varlığını içselleştirdiğini gösterir.

Dil öğrenmenin göstergesi, ortaya sözel ya da yazınsal ürünler koyabilmektir. Sözel ürünler anadilinde olduğu gibi yabancı dilde de bazen kuralsız, bazen eksik, bazen karşıdaki dinleyicinin anlama kapasitesine bağlı olarak basit olduğu için dilin öğrenilip öğrenilmediği konusunda yeterli bir değerlendirme ölçütü olmayacaktır. Konuşmak da bireyin kendini ifade etmesi açısından önemli bir çıktı yoludur ancak dil konusunda asıl ürünler yazma yoluyla ortaya konulmaktadır. Ayrıca bireyin dil öğrenme düzeyini ölçme konusunda yazınsal ürünler daha somut veriler olarak düşünülmektedir. Nitekim Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış olan lisansüstü tezler çalışılan dil becerileri açısından değerlendirildiğinde; hazırlanan araştırmalarda büyük oranda yazma becerisinin (50 adet %34), çalışıldığı anlaşılmaktadığını belirten Büyükkiz (2014: 203-213) Yazma becerisini sırayla okuma (11 adet %7,48), ve çok düşük oranlara sahip olmakla beraber konuşma (5 adet %3,42) ve dinleme becerileri (3 adet 2,04) izlemekte olduğunu araştırmasında gözlemlemiştir.

Sonuç olarak anadil öğretiminde olduğu gibi yabancı dil öğretiminde de tüm dil becerileri gibi yazma becerisi de çok önemlidir. Dikkat edilmesi gereken nokta ise özellikle ilk başlarda zihinsel birikimleri yazıya aktarım sırasında öğrenenin yalnız bırakılmamasıdır. Öğrenenin yazma süreci çeşitli etkinliklerle desteklenerek yazmanın zor olmadığını, zevk de alınabilecek bir süreç olduğunu kavramasına yardımcı olmak gerekmektedir.

2.1.5.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma

Tiryaki (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma sürecinin motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluştuğunu ifade etmektedir.

Herhangi bir dili ileri düzeyde yetkin biçimde kullanabilme durumu bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkili bir şekilde kullanabilmesi ile ölçülebilir. Anlatmaya dayalı dil becerilerinden biri olan yazma ise öğrenciler tarafından öğrenilmesi en zor beceri olarak düşünülmektedir. Nitekim Açık (2008: 1-10) tarafından yapılan bir çalışmada örneklem grubundaki öğrencilere yöneltilen Türkiye Türkçesini öğrenirken temel dil becerilerinden hangisi veya hangilerinde sorun yaşadıklarını öğrenmeye yönelik sorulan soruya ilk sırada % 40 ile “Yazma”, ikinci sırada % 33 ile “Konuşma”, üçüncü sırada %17 ile “Anlama” ve % 16 ile “Okuma” cevabı verilmiştir. % 4 gibi küçük bir grup ise öğrenme zorluğu çekmediğini belirtmiştir.

Yazma becerisi yabancılar türkçe öğretimi alanında çalışan akademisyen ve öğrencilerin çalışma alanlarından biri olarak yer bulmuştur. Büyükkiz (2014: 209) tarafından ortaya konulan 1981-2012 yılları arası yabancılar Türkçe eğitimi alanında hazırlanan yüksek lisans tezlerinde en çok çalışılan becerilerin araştırıldığı çalışmada dil becerilerinin yüzdeleri yazma (%33,6), okuma (%8), dinleme (%2,4) ve konuşma (%3,2) şeklindeyken araştırmanın kapsamında bulunan yıllar arasında gerçekleştirilen çalışmaların ise %52,8’inde hiçbir becerinin çalışılmadığı saptanmıştır. Bu durumdan en çok yüksek lisans tezlerinde en çok çalışılan dil becerisinin yazma olduğu çıkarımı yapılmaktadır

Yine Büyükkiz (2014, s. 210)’in çalışmasının sonuçlarına göre 1981-2012 yılları arası yabancılar Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tezlerinde en çok çalışılan dil becerilerinin yüzdeleri yazma (%36,4), okuma (%4,5), konuşma (%4,5), şeklindedir. Doktora tezlerinde de en çok çalışılan becerinin yazma olduğu anlaşılmaktadır.

Bu alanda yapılan bazı çalışmalar şöyledir:

- Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi (Kılınç ve Şahin, 2011)
- ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi’ (Tiryaki, 2013),
- ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı’ (Tok, 2013)
- ‘Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?’ (İlter, 2014)
- ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama ‘ (Genç, 2017)
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullanılmak Üzere Geliştirilen Dil Bilgisi Materyallerinin Akademik Başarı ve Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi (Memiş, 2017),
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı: B2 Düzeyi (Demir, 2017)
- ‘Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi’ (Özşavli, 2017)
- Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler’ (Kırbaş, 2017)
- ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Öğrencilerin Ana Dilleri Ve Mensup Oldukları Dil Ailelerinin Türkçe Yazma Becerisine Etkisi’ (Şimşek, 2017)
- ‘Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Çok Gruplu Doğrulamalı Faktör Analizi İle İncelenmesi’ (Yayvak, 2018)
- ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin B-1 Düzeyinde Yazma Becerisi Üzerine Bir İnceleme’ (Orhan, 2018)
- ‘Clustering (Kümeleme) Yaratıcı Yazma Yönteminin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi’ (Alar, 2018)
- ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Planlı Yazma Ve Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine Etkisi’ (Yıldırım, 2018)
- ‘Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi Ve Tutumuna Etkisi’ (Kaplan, 2018)

2.2.Öz Yeterliğin Tanımı ve Önemi

Bandura (1977)’nın bireyin olası durumlar ile başa çıkabilmesi için gerekli olan eylemleri ne kadar iyi yapabildiğine ilişkin inancı olarak tanımladığı öz yeterlik, kendisine ait olan Sosyal Öğrenme Kuramı’nın da anahtar kavramıdır. Sosyal

Öğrenme Kuramı'na göre bireyler dışarıdan ya da çevereden aldıkları komutlarla değil, kendi belirledikleri kararlarla benliklerini şekillendirirler.

Öz yeterlik inancı, bireyin genel yaşamındaki ve toplum içindeki tutum ve eylemlerini düzenleyen sistemin bir parçasıdır. Birey kendinde olan yeterliliklerine inancı derecesinde kendisi ve toplum hakkında değerlendirmelerde bulunabilir.

Öz yeterlik aynı zamanda, bireyin gelecekte karşılaşılabileceği güç durumların üstesinden gelmede ne derece başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancıdır (Sallabaş, 2012: 261-270). Karşılaşılabilecek güç durumlar sorun olarak nitelendirilmektedir. TDK Türkçe sözlükte 'sorun' sözcüğü araştırılıp öğrenilmesi, düşünülüp çözümlenmesi, bir sonuca bağlanması gereken durum olarak tanımlanmaktadır. Bireyin bu gereği yerine getirebilmesi için öncelikle taşıması zorunlu olan özellik, araştırma, düşünme ve çözümlenme konularında kendi yeterliğine inancı olmalıdır.

Birey, içinde bulunduğu ortamın gerekliliklerine cevap verebilmek için sahip olduğu yetenekleri ve becerilerini, kişilik özelliklerini, bilgi ve deneyim düzeyini, motivasyonunu, kısacası yeterliklerini irdeler. Bir görev, faaliyet ya da durum için yeterli olduğuna inanırsa, harekete geçebilir. (Kesgin, 2006:14)

Öz-yeterlik algısının, gerçek yeterlik düzeyinden çok, yeterlik düzeyi hakkındaki inançla ilgili olduğunu belirten Bandura (1995:1-45) öz yeterlikle ilgili ilk tanımı ortaya koyan kişidir. İnsan davranışları gerçekte barındırdığı kapasiteden daha fazlasını yapabilecek durumdadır. Bireyler gerçekte ellerinde bulundurdukları yapabilme gücünden daha azını abullenme ya da daha fazlasını isteme duygularını hissedebilmektedir. Birey sahip olduğu sınırların daha azıyla yetinmeyi tercih edebilir ya da bu sınırların ötesine geçebileceği inancını taşıyabilir. Eğer bireyler sahip olduğu sınırların daha azıyla yetinirse kapasitesini tam olarak ortaya koyamayacaktır ancak sınırların ilerisine geçme inancı taşırlarsa başarıya da ulaşabilirler. Bu durumla ilgili olarak Moran ve Hoy (2002: 208) kapasitelerini olduğundan düşük algılamaları kişilerin sahip oldukları becerileri en iyi şekilde kullanabilmelerini engellerken, kişinin gerçek kapasitesini olduğundan biraz daha

yüksek algılaması çoğu durumda performans üzerinde pozitif etkide bulunabilir şeklinde ifade etmişlerdir.

Öz yeterlik, Yazıcı (2007:422) tarafından davranışların kazanılmasında, değiştirilmesinde veya ortadan kaldırılmasında etkili olan kişisel yeterlik inancı; Senemoğlu (2010:231) tarafından bireyin, farklı durumlarla baş etme, belli bir etkinliği başarma yeteneğine ilişkin kendini algılayışı, inancı ve kendi yargısı; Demir (2011: 56)'in görüşüne göre ise bireylerin yaşamlarındaki olayları kontrol edebilmek için ihtiyaç duydukları bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve gerektiğinde bu kaynakları harekete geçirebilecek kapasiteye sahip olduklarına dair inançları olarak da tanımlanmıştır.

Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireylerin özellikleri genel olarak şöyledir (Bandura , 1997):

- Güçlü bir öz yeterlik algısı, bireylerin başarımları ve refah beklentisi duygularını olumlu yönde etkilemektedir.
- Belirli bir alanla ilgili yüksek öz yeterlik algısını bulunduran bireyler zor görevlerle karşılaştıklarında bu görevleri, kaçılması gereken bir tehlike olarak değil, uzmanlaşmalarını sağlayacak deneyimler olarak görmektedirler. Bu etkili bakış açısı bireylerin görevlere yönelik daha sorumluluk sahibi olmasını teşvik etmektedir.
- Yüksek öz yeterlik algısına sahip bireyler kendilerine gerçekleştirilmesi zor ve mücadele gerektiren görevler seçmekten çekinmezler. Ayrıca bu görevlerin üstesinden gelmede güçlü sorumluluk duygusuna sahip bulunmaktadır.
- Zorluklar karşısında çabalarını artırır ve sürdürmeye devam ederler.
- Başarısızlık durumunda öz yeterlik algılarını çabuk bir şekilde yeniden kazanabilmektedirler.
- Başarısızlıklarını edinilebilen çaba, bilgi ve beceri yetersizliğine bağlamaktadırlar.
- Korku verici durumlara kendilerine güvenerek yaklaşırlar ve bu durumları kontrol edebilmektedirler. Söz konusu bakış açısı bireylerin başarımları

yeteneklerini artırmakta stres ve umutsuzluk duygularına yönelik savunmasızlığını azaltmaktadır.

- Zorluklarla karşılaştıklarında ise olan odaklarını kaybetmezler ve stratejik düşünmeye devam etmektedirler.

Düşük öz yeterlik algısına sahip bireylerin özellikleri genel olarak şöyle sıralanmaktadır (Bandura, 1997):

- Belirli bir alanla ilgili düşük öz yeterlik algılarına sahip bireyler kendileri için tehlike olarak gördükleri zor görevler ile karşılaştıklarında bu görevlerden kaçma eğilimi göstermektedirler.
- Seçtikleri hedeflere ulaşmada düşük istek ve zayıf sorumluluk duygusunu sahiplenmişlerdir.
- Zor bir görevle karşılaştıklarında, kişisel yetersizlikleri, karşılaştıkları zorluklar ve nasıl başarılı olabileceklerine odaklanmak yerine her türlü olası kötü sonuçlar üzerinde durmaktadırlar.
- Zorluklarla karşılaştıklarında çalışmalarını durgunlaştırır ve çabuk vazgeçmektedir.
- Başarısızlık durumunda öz yeterlik algılarını geri kazanmaları yavaş gerçekleşmektedir.
- Yeteri kadar çaba göstermemeyi yeteneksizliklerine bağlarlar ve kolayca inançlarını kaybetmektedirler.
- Kolaylıkla stres ve umutsuzluk duygularının kurbanı olabilmektedirler.
- Bir görevi gerçekleştirmek için yaptıkları ilk denemeden sonra tekrar denemekten kaçınmaktadırlar.
- Daha önce yaşadıkları olumsuz deneyimler yeni denemeler yapmalarına engel oluşturmaktadır.

İşcan (2011:1320) yapılan telkinler sayesinde hata yapma korkusundan kurtulan öğrencinin farkında bile olmadığı öğrenme potansiyelini keşfetmesi ve verilen bilgiyi uzun süreyle hatırlaması sağlandığını ifade etmiştir. Bu nedenle öğrenciye başarıma fırsatları sunularak, başarı rol modelleri sunularak, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmesine ikna edilerek öğretim ve eğitim süreçleri düzenlenmelidir. Öğrenen öncelikle öğrenebileceğine inanırsa öğrenme süreci daha anlamlı ilerleyecektir.

Öğrenme inancı olmayan bireyler, öğrenme fırsatlarını değerlendiremeyecekler öğrenilmiş bir çaresizlikle öğrenme süreçlerini ve farkındalıklarını anlamlı bir ilerleme kaydederek gerçekleştiremeyeceklerdir.

Başarılar, güçlü bir öz yeterlilik algısının inşa edilmesini sağlar. Başarısızlıklar ise öz yeterlilik algısını zayıflatmaktadır. Özellikle belirli bir etkinliğe yönelik öz yeterlilik algısının oluşmasından önce meydana gelen başarısızlıklar, daha sonra aynı işi yapıp başarılı olmak suretiyle oluşabilecek bir öz yeterlilik algısına da engel olabilmektedir (Bandura A. , 2002:3)

2.2.1. Öz Yeterlilik Algısının Bireyin Davranışları Üzerindeki Etkisi

Sosyal hayatta, iş hayatından, eğitim hayatında ve bireyin hayatının her döneminde zorluklarla karşılaşma ihtimali bulunmaktadır. Birey bu zorlukların üzerinden aşacak gücü kendi içinde taşımaktadır. Bireylerin karşılaştıkları güçlükler, bireysel olarak farklılıklar gösterebilmektedir bazılarına göre zor ve aşılamaz olarak niteendirilen durumları bazı bireyler güç, azim ve kararlılıkla aşılabirler. Sallabaş (2012: 6)'a göre herhangi bir konuda öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler, sonuca daha kısa zamanda ulaşma becerisi gösterirler.

Bireylerin durumlara yönelik algıları, aynı durumu yaşayan farklı kişilere göre değişkenlik göstermektedir. Bazı bireyler karşılaştıkları güçlüklerin ve sorunların aşılamaz olduğunu düşünürken ya da kendisinin bunu yapabileceğine inancı olmazken bazı bireyler hangi sorunla karşılaşırsa karşılaşsınlar bu sorunu aşmak konusunda kendilerine güvenirlir ve sorunun çözüm yollarını aramaya odaklanırlar. Çetin ve Basım (2010:255-269) kişilerde öz yeterlilik algısı güçlendikçe hedefler de yükselmekte ve bu hedeflere ulaşma yolundaki çabaların da arttığı yönünde bir genellemede bulunmuşlardır. Sosyal iletişimlerle kişinin kendine dair algısının yansıması olarak algılanan öz yeterlilik, kişilerin olumlu biçimde aktaracakları kendilerine dair düşünceleri olarak da düşünülebilir.

Öz yeterlik algıları bireylerin düşüncelerini, hislerini, isteklerini ve davranışlarını etkileyecek güce sahiptir. Öz yeterlik inancı yüksek olan birey yeteneklerinin ve sınırlarının üstüne çıkmaya çaba harcama cesareti gösterebilen bireylerdir.

Bandura (1986)'ya göre öz yeterlik algıları, insan davranışlarının bilişsel süreçler, motivasyonel süreçler, duyuşsal süreçler, seçim süreçleri olmak üzere dört ana sürecini etkilemektedir:

2.2.1.1. Bilişsel Süreçler

Algı, bireyin duyuları yoluyla edindiği bilgileri analiz eden, çözümleyen ve anlamlı bir hale getiren yetenektir. Öz yeterlik de insanın yapabileceklerine ilişkin algılarını tanımlar. Bütün algılar, zihinsel etkinliklerle gelişebilir. Şöyle ki yazmaya ilişkin düşük öz yeterliğe sahip birey yeterince zihinsel alıştırma ve araştırma yaparsa, doğru deneyimler ve doğru gözlemlerle yazma becerisine ilişkin öz yeterlik algısını güçlendirecektir.

Bireyler bir durumla karşılaştıklarında önce zihinlerinde bu durumu nasıl aşacaklarına ilişkin planlar yaparlar. Öz yeterlik inançları yüksek bireyler olumlu olasılıklar kurgularlar. Bu olumlu zihin yapısı bireyin yüksek motivasyonla performansına da olumlu etki eder. Bunun tam tersi de geçerlidir. Olumsuz kurgulanan olasılıklar bireyin motivasyonunu düşüreceğinden performansına olumsuz etki eder. Bireyler kendilerinden şüphe duyarken başarılı olmaları zordur (Bandura, 1986)

Öz yeterlik algıları yüksek bireyler olumlu zihin yapıları sayesinde başarıya daha yakındırlar.

2.2.1.2. Motivasyonel Süreçler

Bandura (1997), iyimser bir öz değerlendirmenin kişiyi başarı konusunda motive ettiğini, kişinin kendini geliştirmek için çaba harcamasını sağladığını belirtmiştir.

Öz yeterlik algıları Bandura (1997)'ya göre bireylerin motivasyonlarına birkaç yönde etkiler: bireylerin amaçlarına yönelik hedef belirlemelerini sağlar; bu amaçlara yönelik ne kadar çaba harcayacaklarını, zorluklarla karşılaştıklarında bunları aşmak için ne kadar ısrarcı olacaklarını gösterirler.

Öz yeterlik algıları bireylerin geleceğe dair hedef koymasını, bu hedeflerine ulaşmak için çaba harcayacak içsel motivasyonu, sınırlarını aşan güç durumlar karşısında sabırla devam etmelerini sağlamaktadır.

2.2.1.3. Duyuşsal Süreçler

Bireylerde stresi ortaya çıkaran sebepler gelecek kaygılarını da beraberinde getirmektedir. Kaygılı ruh hali öz yeterlik algısını azaltmaktadır.

Öz yeterlik algıları bireylerin potansiyel tehlikelere ve bunların ne kadar algılandığına yönelik farkında olma düzeylerini belirler. Potansiyel tehlikelerin yönetilemeyeceğini düşünen bireyler çevrelerindeki birçok şeyi endişe veren bir tehlike olarak düşünürler. Daha çok mücadele etme yeteneklerinin yetersizliği üzerinde dururlar. Olası tehlikeleri büyütürler ve nadiren gerçekleşen olaylardan endişe hissederler. Yetersizlikleriyle ilgili düşünceleri onları üzer ve becerilerine zarar verici hale gelir. (Gülmez, 2015)

2.2.1.4. Seçim Süreçleri

İnsan zamanla yaşadığı yerin yaşayış, düşünüş, kültür özelliklerini özümser. Öz yeterlik algıları bireylerin katıldıkları aktivite ve çevre tercihlerini etkileyerek yaşamlarını yönlendirebileceği düşünülebilir. Bireyler mücadele edebilme yeteneklerini aşacağını düşündükleri aktivite ve çevrelere katılmaktan kaçınma gösterirler. (Gülmez, 2015)

Bu seçimlerin sonucunda bireyler hayatlarına yön verebilecek yeni yetkinlikler, ilgiler ve sosyal çevreler edinme gösterirler. Seçim davranışlarını etkileyen herhangi bir faktör kişisel gelişimin yönünde ciddi olarak etki gösterecektir (Bandura, 1997)

2.2.2. Öz Yeterlik Kaynaklarını Oluşturan Kaynaklar

Öz yeterlik inancı bireyin herhangi bir durumla karşılaşmadan önce, bu duruma ilişkin kendiyile ve yeterlilikleriyle ilgili oluşturduğu algıdır. Öz yeterlik inancı; yetenek, beceri ve bilgi gibi değişkenlere aracılık ederek ve onları bağdaştırmakta, bu değişkenlerin etkin bir şekilde, bir arada işlemlerini sağlayarak bireyin başarıya ulaşmasını sağlamaktadır (Kotaman, 2008:114).

Öz yeterlik kendiliğinden oluşan bir olgu değildir. Öz yeterliğin oluşabilmesi için bir süreç gerekmektedir. Birey geçmişten taşıdığı birikimlerle gelecekte yapabilecekleri hakkında fikir yürütür.

Öz yeterlik inançları genetik değildir, doğrudan geliştirilebilir (Kesgin, 2006: 15). Bu nedenle birey birikimlerinden de yararlanarak önüne çıkan zorluk derecesi yeteneklerinin biraz üstünde olan durumlarda da kendine olumlu bir algı oluşturabilirse bu inançla başarıya ulaşacaktır.

Bandura (1997)'nin belirlediği bireyin öz yeterlik inançlarının dört temel kaynağı şu şekildedir:

2.2.2.1. Bireyin Kendi Deneyimleri

Bireyin geçmiş yaşantısı, öz yeterlilik inancı geliştirmesi için çok önemlidir. Bireyin geçmişte yaşadığı başarılar öz yeterlik algısını olumlu yönde etkileyerek arttırmaktadır. Benzer durumlarda da bireyde başarılı olacağı inancını pekiştirmektedir. Ancak yaşanan başarısızlıklar da bireyin öz yeterliliğine olumsuz bir etki yapmaktadır. Başarısız olunan duruma benzer bir durumla karşılaştığında yine başarısız olunacağı inancı pekişmektedir. Bu nedenle ilk karşılaşılan durumda bireyin ortaya koyduğu sonuç önemlidir. Çünkü bu durum domino etkisiyle bundan sonraki karşılaşılabilecek benzer durumlarda kendisiyle ilgili algısının temelini oluşturacaktır. Yapılan işler ve erişilen hedefleri ifade eden doğrudan deneyimler, öz yeterlik üzerinde en etkili olan kaynaktır. Bireyin giriştiği işlerde gösterdiği başarı veya başarısızlıklar, Korkmaz, (2015: 88)'in ifadesine göre daha sonra benzer işlerde de benzer sonuçlar elde edeceği inancını geliştirmekte ve benzer etkinliklerin

sonra da başarılı şekilde gerçekleştirilmesine katkı sağlamaktadır. Büyükikiz, (2011:11) ise bu durumu geçmişte yazma görevlerini başarı ile tamamlamış bir öğrencinin gelecekte karşılaştığı görevleri de başarı ile neticelendireceğini düşünmesi, onun yazma öz yeterlilik algısının yüksek olduğunu göstermekte ancak geçmişte yazma görevlerinde başarılı olamayan ya da yazma sırasında güçlüklerle karşılaşan öğrencinin yeni görevlerde de aynı başarısızlıkla karşılaşacağını düşünmesi yazma öz yeterlilik algısının düşük olduğunu göstermektedir şeklinde bir çıkarımda bulunmuştur.

Bandura(2002: 3)'ya göre eğer kişilerin deneyimlerinde kolay kazanılmış başarılar varsa, bu kişiler hemen sonuca ulaşma beklentisi içerisine girmektedirler. Bu nedenle bireyler yaşayacakları başarılar öncesine sabır göstermeliler ve çaba harcamalıdır. Aksi takdirde kolay nitelikteki durumları aşmak zaman almadığı için başarı hissini kolay durumlarla karşılayacak kendine zor gelen durumlar için herhangi bir çaba harcama ya da sabır gösterme gereği duymayacaktır. Çünkü başarı açlığını basit durumlarla gidermiş olacaktır. Güçlük derecesi artan durumlarda da vazgeçme eğiliminde olacaktırlar.

Öz yeterlik algısı yüksek bireylerin çocukluktan itibaren yeteneklerinin ve sınırlarının biraz üstünde durumlarla baş etmeye çalışmasına izin vermek önemlidir. Birey çocukluk yaşamı boyunca güç durumların bir başkası tarafından önünden kaldırılma durumunu yaşarsa yetişkinlik döneminde karşılaştığı güçlükleri de önünden kaldıracak birilerinin arayışına girecektir. Çevresinde bu nitelikte kimse bulamayan birey yeteneği yeterli olsa dahi öz yeterliliği yeterli olmadığı için vazgeçecektir.

2.2.2.2. Başkalarının Deneyimlerini Model Alma

Öz yeterlilik duygusunu oluşturmanın ve sağlamlaştırmanın ikinci etkili yolu sosyal modeller tarafından sağlanan deneyimlerdir. Birey işi doğrudan kendisi yapmaz, bunun yerine çevresindeki modelleri gözlemleyerek, daha çok sosyal etkileşime dayalı çıkarımlar yapar (Büyükikiz, 2011: 12).

Birey çevresindekiler karşılaştıkları durumlarla ve sonlarla ilgili ortaya koydukları çözümleri ve uygulama biçimlerini gözlemler. Bireyin çevresini genellikle yaş, demografik özellikler, akademik birikim vb. bakımından ortak nitelikler taşıyan bireyler oluşturur. Bu kişilerin karşılaştıkları durumlar ve geliştirdikleri baş etme becerilerini gözlemleyen birey kendi yaşamı için aktarımlarda bulunur ve kendisi için de bir sonuç çıkarır. Benzer durumlarla karşılaştığında kendisinin de başarılı olacağı ya da olmayacağı yönünde bir algı oluşturur.

Model alma yoluyla elde edilen deneyimler, dolaylı yaşantılar olarak da adlandırılmaktadır. Dolaylı yaşantılar edinen birey kendi yaşantısında edindiği deneyimlerle de tutarlı bir sonuç ortaya koyarsa öz yeterlilik inancı artacaktır.

Öz yeterlilik algısının oluşmasında ve gelişmesinde bireyin başkalarının deneyimlerini model alması deneyimleri kadar etkili değildir. Deneyimler öz yeterlilik algısı üzerinde başkalarının davranışlarını model almaktan çok daha fazla etkilidir.

Öz yeterlik algısı başkalarının deneyimlerini model alma yoluyla artabilir ya da azalabilir. Bu durumda bireyin kendisiyle ortak özellikler taşıyan , model aldığı bireyin özellikleri de çok büyük önem taşımaktadır. Eğer model alınan birey yeterli çabayı harcamamış ve sabrı göstermemişse birey kendi öz yeterliliği hakkında yanlış bir çıkarım geliştirebilir.

Öğretmenler, ebeveynler ve arkadaşlar bireylerin çocukluk yaşantılarında model olarak deneyimlerini gözlemledikleri ve kendi öz yeterlik algıları hakkında çıkarım yaptıkları bireyler olabilmektedir. Ancak öz yeterlik gelişim sürecinde önemli olan çocuğa model olarak yardımcı olmaktır. Aşmakta az derecede zorluk yaşadığı sorunları ve engelleri kadırmak çocuğun öz yeterlik algısına katkı sağlamaz aksine öz yeterlik algısı geliştirememesine neden olur.

2.2.2.3.Sözel İkna

Bandura (2002) öz yeterlilik algısının oluşmasında toplumu oluşturan bireylerden alınan sosyal mesajların da önemli bir payının var olduğunu savunmuştur. Birey

sergilediği çaba sonucunda çevresinden aldığı olumlu ya da olumsuz geri bildirimlerle performansı gerçekleştirmeye yönelik yeterlik algısında da azalma ya da artma oluşacaktır.

Birey ortaya koyduğu davranış karşısında söz konusu alanda kendisinden daha yetkin gördüğü bir bireyden olumlu mesaj alırsa başaracağına yönelik öz yeterlik algısı artacaktır. Olumsuz bir mesaj alırsa da başaracağına yönelik öz yeterlik algısı azalacaktır.

Özellikle eğitim-öğretim yaşamının başlarında sözel ikna öz yeterlik inancı üzerinde çok büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler zaman zaman öğrencilerini daha gayretli çalışmaları için, ‘daha iyisini yapacak kapasiteye sahip olduklarını’ söylemek ya da sezdirmek yoluyla ikna etmeye çalışmalıdır. Bunun sonucunda görülen öz yeterlilik algısındaki artış öğretmen tarafından mutlaka öğrencinin dikkatine sunulmalıdır (Schunk, 1991).

Sözel iknaya başarabileceği konusunda öz yeterlik inancı artmış olan bireye, gösterdiği çaba ve sabır sonucunda geri bildirimler yoluyla kaydettiği ilerlemeler de açıklanmalı ve olumlu söylemlerle bu pekiştirilmelidir.

2.2.2.4. Fizyolojik Ve Duyuşsal Durumlar

Bandura (2002: 4)’nin ifadesine göre bireyin hissettiği karamsarlık, korku, endişe vb. olumsuz duygular bireyin kendi yeteneklerine olan inancını zayıflatır. Bunun zıttı olarak içinde bulunduğu neşe, huzur, coşku, güven vb. olumlu duygular da bireyin kendi yapabileceklerine ilişkin inancını artırır, öz yeterlilik algısını yükseltir.

Baskı ve stres altındayken vücudumuz fizyolojik olarak bazı tepkiler vermektedir. Aşırı terleme, kalp atışlarının hızlanması, nefes alıp vermede zorluk yaşama vb. sorunlar beyne bir şeylerin yolunda olmadığı iletilerini gönderir. Bu durum beynin düşünme fonksiyonlarını göz ardı etmesine sebep olur. Böylece değerlendirme, yorumlar, çözüm bulma, deneyimlerden yola çıkarak çıkarımlarda bulunma gibi doğal süreçler devreye giremez.

İnsan vücudunun fizyolojik ve psikolojik durumu da öz yeterliği etkilediği için anlık olarak da öz yeterlik inancında farklılıklar oluşabilmektedir.

2.2.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz yeterlik Algılarına İlişkin Çalışmalar

İlgili alan yazın tarandığında öz yeterlik ile ilgili birçok araştırma karşımıza çıkmaktadır. Araştırma geçmişi çok uzun zaman öncelere gitmeyen yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanıyla ilgili çalışmalar incelendiğinde öz yeterlik ile ilgili çalışmaların diğer çalışma alanlarına göre daha az olduğu söylenebilir. Yapılan çalışmalar genellikle öğretici öz yeterlilikleri üzerine yoğunlaşmıştır. Ancak öğrenci odaklı ilk olarak ele alınan çalışma; Büyükkiz (2011) tarafından Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterliği ile ilgili ortaya konan çalışmadır. Bu doktora tez çalışmasının dışında Büyükkiz (2012) tarafından gerçekleştirilen yazma öz yeterliği çalışmasından başka diğer dil becerilerindeki öğrencilerin öz yeterlik algılarının incelenmesi adına hazırlanan Sallabaş (2012) tarafından gerçekleştirilen konuşma öz yeterliği yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili yapılan ölçek geliştirme çalışması; Yaman ve Tulumcu (2016) tarafından yabancı dil olarak türkçe öğrenenler için dinleme becerisi öz yeterlik ölçeği geliştirilmesi çalışması bulunmaktadır. Yapılan bu çalışmalar dışında yabancılara Türkçe öğretiminde öz yeterlik ölçeği geliştirmek adına hazırlanan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Bunlar dışında ülkemizde öz yeterlik ile ilgili çalışmaların büyük kısmını anadil öğretimine yönelik dil becerileri ile ilgili öz yeterlik ölçek geliştirme çalışmaları oluşturmaktadır.. Bu çalışmalardan Epçapan ve Demirel (2011) tarafından okuduğunu anlama becerisi öz yeterlik ölçeği; Ülper ve diğ. (2013) tarafından gerçekleştirilen okur öz yeterlik ölçeği ; Şengül (2013) ve Demir(2014) tarafından gerçekleştirilen yazma becerisi ile ilgili ölçek geliştirme çalışmaları öğrenciye yönelik gerçekleştirilen öz yeterlik çalışmalarıdır.

Durukan ve Maden (2012) Türkçe dersine yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirmişlerdir. Öğretmen adaylarına yönelik ya da becerilere yönelik öz yeterlik ölçeği geliştirme çalışmaları incelendiğinde ise Aydın(2013), Katrancı ve Melanlıoğlu (2013) tarafından gerçekleştirilen Türkçe konuşma becerisi öz yeterlik algılarıyla ilgili

ölçekleri; Yeşilyurt (2017)'un geliştirdiği Arapça konuşma becerisi öz yeterlik algılarıyla ilgili ölçeği; Delican(2016)'ın ilk okuma yazma öz yeterlik algılarıyla ilgili ölçeği; Karabay (2013) ve Karadeniz(2014) tarafından gerçekleştirilen eleştirel okuma becerisi öz yeterlik algılarıyla ilgili ölçekleri; Kurudayıoğlu ve Kana (2013) , Aydın ve diğ. (2016), Yaman ve Tulumcu (2016) tarafından gerçekleştirilen dinleme becerisi öz yeterlik algılarıyla ilgili ölçekleri; Güneş ve diğ. (2017) tarafından yazılan yazma becerisi öz yeterlik ölçeğiyle ilgili çalışmalara ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe Öğretiminde yazma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını konu alan araştırmalar konusunda alan yazını tarandığında öz yeterlik alanında yapılan çalışmalarda (Büyükkız, 2012) tarafından geliştirilen 'Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerisi Öz yeterlilik Ölçeği'nin kullanıldığı Erdil (2017); Avan ve Kalenderoğlu (2019); Altunkaya ve Ateş (2017) çalışmalarına ulaşılmıştır.

2.3. Kaygının Tanımı Ve Önemi

Kaygı sözcüğü ilk kez 19. yy. başlarında Sigmund Freud tarafından kuruntu, gerginlik, endişe ve fizyolojik uyarılmayı içeren hoş olmayan duygusal durum olarak tanımlanmıştır. Kaygı, TDK sözlükte ise üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa olarak açıklanmıştır.

Kaygının oluşması bazen gerçek durum ve olaylardan kaynaklanırken kimi zaman da hayali durumların bireyin kendisinde oluşturduğu geçmiş yaşantılarda edinilen olumsuz anılarla benzetildiği için ortaya çıkan endişeli ruh hali olarak gözlemlenebilmektedir. Kaygı, bedenin ve zihnin, gerçek ya da hayali, tehdit ya da tehlike algısıyla oluşan bir durumdur (France ve Robson, 1997).

Bireyler kaygı duygusunun sebeplerini her zaman tam olarak ifade edemeyebilirler. Kaygılı ruh halini ortaya çıkaran sebepler tam olarak ifade edilemediği için kaygının ortadan kaldırılabilmesi için izlenecek yol ve yöntemleri belirlemekte de güçlükler yaşanabilmektedir. Bu bağlamda kaygı, Aktan (2018)'a göre bireyin içinde bulunduğu ve net biçimde tarif edemediği duyumsamalardan oluşmaktayken

Cüceloğlu (2000)'na göre kaygı, alışılmış bir desteğin kalkmasından, olumsuz sonuçların ortaya çıkma ihtimalinden, bir cezanın verilme olasılığından, bireyin inandıkları ile tepkilerinin farklı olmasından veya gelecekle ilgili belirsizlikten kaynaklanabilir. Kaygının sebepleri geçmiş anılar, birikimler, tecrübeler olduğu gibi gelecekte yaşanma ihtimali bulunan kazalar, felaketler ya da yalnız kalma korkusu da olabilir. Kaygı, bireyin günlük yaşam aktivitelerini olumsuz etkilediği için mümkün olduğunca kaygıyı ortaya çıkaran sebeplerin belirlenmesi ve kaygılı ruh halinin gidrilmesine çalışılmalıdır. Böylece bireyin öz güveni, öz yeterlik algısı yükseltilerek ruh durumunda olması beklenen denge sağlanmış olur.

Kaygı öğrenme süreçleri üzerinde oldukça etkili bir süreçtir. Birey öğrenmeye yönelik 'hiç kaygı duymuyorsa öğrenmek gibi bir amacı yoktur' gibi bir genelleme yapmak yanlış olmaz. Bununla birlikte öğrenme ortamlarında yüksek miktarda kaygı duyan bireyler, bu ruh haline teslim olurlarsa fazla terleme, hızlı kalp atışları, nefes alıp vermede güçlük yaşama vb. fizyolojik olarak da etkilenecekleri için sağlıklı bir öğrenme sağlanamayacaktır. Bu nedenle dengede bir kaygı düzeyi bireyin öğrenme etkinlikleri için ona fayda sağlayamayacaktır. Yaman (2010)'a göre, kaygı iki farklı biçimde ortaya çıkabilir: Birincisi, öğrenciyi olumsuz etkileyen dolayısıyla öğrenme etkinliklerini engelleyen kaygı; ikincisi ise öğrenciyi yeni durumlarla mücadele etmeye güdüleyen dolayısıyla öğrenmeyi kolaylaştıran kaygıdır. Bu tanımdan kaygının olumlu ya da olumsuz bireyin hayatında etkisinin olduğu gerçeği öne çıkmaktadır.

Bir öğrenme ortamında öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin bir miktar kaygı duyması gerekmektedir. Bireyde kaygı sıfır noktasındaysa öğrenme ihtiyacı duymayacaktır. Bu nedenle öğrenme etkinliklerinde sabır göstermeyecektir. Öğrenme ortamında normalin çok üstünde kaygı oluşturacak unsur varsa yine öğrenme sürecinde istendik davranış değişikliği gerçekleşemeyecektir.

Bireylerin kaygı hislerinin sebepleri henüz bilinçlerinin tam olarak oluşmadığı çocukluk ya da bebeklik zamanlarına da dayalı olabilir. Annesi tarafından tüm ihtiyaçları karşılanmamış ve sevgiye doyurulmamış bir bebeğin yetişkinlik döneminde yalnız kalma kaygısı oluşabilir. Budak (2000) kaygıyı, çevrede veya kişinin kendi benliğinde bulunan ya da çevredeki değişikliklerle veya benlikteki

bilinçsiz, bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik bir tepki olarak tanımlanmıştır. Bu durum bireylerin kişiliklerinin oluşmasında da son derece önemli bir etkiye sahiptir.

Kaygı, bir duygu durumudur. Bu duygu durumu geçici ya da sürekli özellik gösterebilmektedir. Geçici kaygılar genellikle bir istek giderilmediğinde ortaya çıkar ve istek giderilince ortadan kaybolurlar. Ancak sürekli kaygılar bir güvenlik tehdidi sonucu ortaya çıkar ve güvenliği tehdit eden unsur ortadan kalksa dahi kaygı durumu sürmektedir.

2.3.1. Kaygının Bileşenleri

Kaygı duygusunu ortaya çıkaran, tetikleyen, ya da arttıran bazı durumlar olabilmektedir.

2.3.1.1. Endişeli-Rahatsız Edici Düşünceler Ve Hisler

Endişeli-rahatsız edici duygular ve fikirler kişiden kişiye değişkenlik gösteren niteliktedir bu nedenle kolay tanımlanan kaygı bileşenidir. Kaygının bu bileşeninde, dışarıdan bir sebeple oluşan panik duygusu ve felakete yakın imgelerle ve düşüncelerle oluşan bellek ve dikkat eksiklikleri vardır. Problem çözümündeki yetersizlikten ötürü performansta bozulmaya neden olurlar

2.3.1.2. Bedensel Tepkiler

Kaygının bu bileşeni, kaygıyla oluşan bütün fiziksel belirtilerle ilişkilidir. Kaygı sonucu ellerin terlemesi, baş ağrıları, kalp ritminde düzensizlik, nefes alıp vermede zorluk yaşama gibi bedensel tepkiler ortaya çıkabilmektedir. Kaygıyla baş etmenin başlıca yolu öncelikle beyne her şeyin yolunda olduğu sinyallerinin gönderilmesinden geçmektedir. Beyin kaygı faktörünü normal seviyelerde tutabilirse vücut da normal dışı tepkiler vermeyecektir.

2.3.1.3. Davranış Değişiklikleri

Kaygı, bireyi rahatsız olduğu durumlardan kaçmaya, kaçınmaya, rahatsız edici durumun bulunduğu ortamlardan uzaklaşmaya itecektir. Bu durum birey tarafından alışkanlık haline getirilirse günlük sorumluluklarından bile kaçma eğilimine düşmesine neden olacaktır. Bu nedenle bireyin sosyal hayatında da sorunlar ortaya çıkacaktır.

2.3.2. Yazma Kaygısı

Bireylerin yazılı anlatım başarılarını ve süreçlerini etkileyen ve yazmaktan uzaklaşmalarına sebep olan etkenlerden biri de yazma kaygısıdır. Yazma kaygısı; yazmaya karşı geliştirilen bir tepkidir. Bu tepkinin sebebi bireylerin sadece kendi başarılarına odaklanmayı çevrelerindeki kendisi ve yaptıkları hakkındaki düşüncelerini önemsemeleri olabilir. Daly ve Wilson (1983:327)'a göre "bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu"dur. Verilen bir ödevi, derste yapılan bir etkinlik ya da sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi yazmanın gerekli kılındığı durumlarda yazmaya karşı geliştirilen tepkinin şu şekillerde fiziksel olarak kendini gösterebileceği Özbay ve Zorbaz (2011: 33-48) tarafından aktarılmıştır: üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması.

Bir beceri ne kadar çok tekrar edilirse mükemmele yakın yapılma olasılığı o oranda artmaktadır. Yazma becerisi, geliştirilmek isteniyorsa tekrar sayısının artırılması gerekmektedir. Yazma sıklığı arttıkça yazma kaygıları düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı artmaktadır. (İşeri ve Ünal, 2012:67) Yazma eyleminin düşünsel ve motor olmak üzere iki boyutlu bir beceri olduğu düşünülmektedir. Kimi öğrenciler, yazıları güzel olmadığı için çevresindeki bireylerin yazısına ilişkin oluşabilecek olumsuz düşüncelerinden çekinerek yazmak istemebilirler. Özellikle yazma eyleminin motor beceri boyutuyla ilgili bu yazının biçimsel güzelliğine dair kaygının ortadan kaldırılması için çok sayıda tekrar bu sorunu ortadan kaldıracaktır. İnsanların dil öğrenme ortamında kendilerini rahat ve güvende hissetmezlerse, dile karşı zihinlerinde psikolojik bariyerler oluşturacaklarını belirten Littlewood (1984:58-59) kaygı düzeyleri belli bir seviyenin üzerinde olursa bu durum dil öğrenme sürecinde oldukça önemli bir engel olarak karşılına çıkacağı yorumunda

bulunmuştur. Bireylerin öğrenme ortamlarında yargılanmayacakları, yaptıkları yanlışlıkların uygun dönüt ve düzeltmelerle düzeltildiği hatta öğrenme sürecinin başlarında küçük hataların kimi zaman görmezden gelindiği bir ortamın oluşturulması, bireyin yazma konusunda olumlu algı oluşturacağı öğrenme ortamlarının sağlanması gerekmektedir.

Yazma kaygısı; Özbay ve Zorbaz (2011: 34)'ın ifade ettikleri gibi bir yazma etkinliği veya sınav amacıyla kompozisyon yazma gibi bireyin sınındığını düşündüğü ya da bilgi, beceri ve yeteneklerini ortaya koymasının beklendiği yazma becerisinin kullanımının zorunlu olduğu durumlarda üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri boyuta ulaşması durumunda çeşitli kramplar şeklinde fiziksel olarak da ortaya çıkabilen tepkilerdir.

Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin gösterdikleri davranışların bazıları şunlardır (Reevess, 1997:38-45):

- Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçmeye yönelirler, seçtikleri meslek grubu bireylerin yazma becerisini mümkün olduğunca az kullanmalarını gerektirir.
- Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler. Bu tip bireyler yazmaları gerekse de bu eylemi ertelerler ve bir ürün oluşturmaktan mümkün olduğunca kaçınırlar.
- Sınıf dışında çok az yazarlar. Yazma eylemine yönelik yaşadıkları kaygı sebebiyle çok zorunda kalmadıkça yazma becerisini kullanmazlar.
- Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturamazlar. Çevrelerindeki bireyler onların yazma konusundaki durumları hakkında fikir sahibi bile olmayabilirler.

Kaygı bireylerin etkinliklere başlama, onları devam ettirme ve sonuçlandırma durumlarını etkileyen, bireylerin karşılaştıkları güçlükler sonrasında yılgınlığa düşmeye meyilli ruh hallerine büründüren bir duygudur. Katrancı (2015: 40-55) kaygı düzeyinin, etkinliğe başlama, onu devam ettirme ve tamamlama için belirleyici rol oynadığını ifade ederek kaygının insan hayatındaki etkilerine işaret etmiştir.

Yazma kaygısına ilişkin alan yazınına bakıldığında Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması; Yaman (2010) tarafından Türk öğrencilerin yazma kaygısı ölçeği geliştirilmesi; Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi, Katrancı ve Temel (2018) tarafından ilkokul öğrencilerine yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi, Tayşi ve Taşkın (2018) tarafından ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeği geliştirilmesi çalışmalarının bulunduğu görülmüştür.

Zorbaz (2010) İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı Ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi, Tiryaki (2011) ise Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri isimli çalışmalarla alan yazına katkıda bulunmuşlardır.

2.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin Çalışmalar

Kaygı literatüründe 'yabancı dil kaygısı' ifadesi ilk kez Horwitz ve diğ. (1986) tarafından kullanılmış ve kaygı alan yazınına bu terimi kazandırmışlardır. Bu kaygıyı ölçebilmek için de Yabancı Dil Sınıf Kaygısı Ölçeği'ni geliştirmişlerdir (Tunçel, 2014:126-151).

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısına yönelik çalışmalara bakıldığında ülkemizde Aytan ve Tunçel (2015) tarafından geliştirilen 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği', 'dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma öz yeterlik' olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır. Maden ve diğ.(2015) tarafından geliştirilen 'Yazma Kaygısı Ölçeği'nde ise, birey odaklı kaygı, çevre odaklı kaygı, yazılı anlatım kurallarına bağlı kaygı, yazı aracına ve biçime bağlı kaygı ve yazma psikolojisine bağlı kaygı' olmak üzere beş alt boyut yer almaktadır. Bunların dışında bu araştırmada kullanılan verilerin elde edilmesinde de yararlanılan Şen ve Boylu (2017: 1122-1132) tarafından alan yazına kazandırılan 'eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı' olmak üzere iki boyuttan oluşturulan 'Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği'yle karşılaşılmıştır.

İşcan (2015) ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği)’ isimli çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 100 Ürdün Üniversitesi öğrencisine SLWAI (İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği) kullanılmıştır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin somatik ve sosyal kaygı düzeyleri yüksek bulunurken, bilişsel kaygı düzeyleri düşük düzeyde tespit edilmiştir.

Bayat (2018) ‘Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi’ isimli yüksek lisans tezinde araştırmanın nicel boyutuna ilişkin verilerin toplanması amacıyla uygulanan ölçek, bu çalışmada kaygı düzeylerini belirlemeye yönelik kullanılan ölçekle aynıdır. Bu ölçeğin ön test ve son test bulgularına göre; ölçeğin Eylem Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin olarak akran değerlendirme uygulaması öncesi ve sonrasında ciddi bir farklılaşmanın olmadığı ama söz konusu ölçek boyutuna ilişkin kaygının son testte kısmen de olsa azaldığı sonucuna varılmıştır. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Çevre Odaklı Kaygı boyutuna ilişkin ön test ve son test verileri arasında önemli bir farklılaşmanın olduğu belirlenmiştir. Akran değerlendirme ile ilgili doğrudan ve dolaylı olarak ilgili maddelerin bulunduğu ölçek boyutuna yönelik elde edilen bulgulara göre; öğrencilerin akran değerlendirmesi öncesinde daha yüksek kaygıya sahip olduğu, son testte ise bu kaygı düzeyinin ciddi oranda azaldığı, özellikle akran değerlendirme maddelerine verilen yanıtlar arasında önemli farklılaşmaların olduğu tespit edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması, çözümlenmesi ve yorumlanması süreci üzerinde durulmuştur; araştırma süreci ve işleyişi ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Betimsel özellikteki bu araştırmada tarama (survey) modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte veya hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2014). Tarama modelinde araştırmaya konu olan bireylerin özellikleri herhangi bir etkiyle değiştirilmeye ya da etkilenmeye çalışılmaz. Bu araştırma belirlenen üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde Türkçe öğrenen öğrencilerinden kendilerinin Türkçe yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeyleri üzerine yazma öz yeterlik ölçeği ve yazma kaygısı ölçeğiyle alınan görüşlere dayalı olup, betimsel nitelikte bir çalışmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın genel evrenini 2017-2018 eğitim öğretim yılında Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler; evrenini, aynı eğitim ve öğretim yılında Türkiye’deki üniversitelerin Türkçe Öğretim Merkezlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2017-2018 eğitim-öğretim döneminde Antalya Akdeniz Üniversitesi TÖMER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, Elazığ Fırat Üniversitesi TÖMER, Ankara

Gazi Üniversitesi TÖMER, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi TÖMER öğrencileri oluşturmaktadır.

3. 3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Araştırmada Büyükkız (2012) tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’ kullanılmıştır. Geçerlik ve güvenirlik çalışmalarının analizi için ölçek, Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen 156 öğrenciye uygulanmıştır. Bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi sonuçları bütün maddelerin alt ve üst %27’lik gruplarda ayırt etme gücüne sahip olduğunu göstermektedir (her bir madde için $p < ,001$). Veri analizinin ikinci basamağında açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz neticesinde iki faktörden (Anlatım ve Şekil Özellikleri ile Dilbilgisi Kurallarını Kullanma) ve 16 maddeden oluşan bir ölçek elde edilmiştir. Bu iki faktör Varyansın %56,85’ini açıklamaktadır. Maddelerin faktör yükleri ,610 - ,832 değerleri arasında yer almaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı birinci faktör için (Anlatım ve Şekil Özellikleri) 0,93; ikinci faktör için (Dilbilgisi Kurallarını Kullanma) 0,74; ölçeğin tümü için 0,92 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Araştırmada, Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Ölçek, İstanbul Aydın Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezinde ve Yunus Emre Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen 280 öğrenciye uygulanmıştır. Elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliği için açımlayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Analizler sonucunda ölçeğin iki boyuttan (Eylem Odaklı Kaygı ve Çevre Odaklı Kaygı) 13 maddeden oluşan iyi uyum değerlerine sahip olan bir ölçek olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik ölçümü ,84’tür Bu durumda ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu örneklemini oluşturan kişilere ait kişisel bilgilere ulaşmak amacıyla oluşturulmuştur. Söz konusu formda; araştırmanın amacına uygun olarak katılımcıların cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma amacı, kaç yıldır Türkiye’de bulunduğu, günlük yazma etkinliklerine ayrılan zaman ilişkin altı soru bulunmaktadır.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma 2017-2018 eğitim öğretim yılı içerisinde belirlenen örneklem grubuna uygulanmıştır.

Çalışmada, Eylül 2016’dan itibaren alan yazını taraması yapılmaya başlanmıştır. Söz konusu alan yazın taraması; Türkçenin öğretimi tarihçesi, Türkçe öğretimi öğrenme alanları(dinleme, konuşma, okuma, yazma), Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma, öz yeterlik, yazma öz yeterliliği, yabancı dilde yazma öz yeterliği, kaygı, yazma kaygısı, yabancı dilde yazma kaygısı kavramları etrafında şekillenerek kuramsal bilgiye ulaşılmıştır.

Araştırmada kullanılmak üzere yedi ildeki yedi TÖMER kurumunda Türkçe öğrenen öğrencilere Büyükkız (2012) tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’ ve Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’ uygulanmıştır. Veri toplama araçları araştırmacı tarafından uygulamaya katılan öğrenci gruplarına yönerge okunarak dağıtılmış ve uygulama süresi makul sınırları aşmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmanın amacına uygun olarak ulaşılan veriler aktarılmış ve ‘SPSS 20’ paket programı aracılığıyla istatistiksel işlemler yapılmıştır. Buna bağlı olarak; Örneklem

grubunun Türkçe öğrenen öğrencilerin değişkenlere göre yazma öz yeterlik düzeylerini ve yazma kaygı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalamalar hesaplanmıştır.

Yapılan araştırmalar sonrasında ölçekten elde edilen veriler, bilgisayar ortamına aktarılarak istatistik programı yardımıyla gerekli istatistik işlemlerine tabi tutulmuştur. Toplanan verilerin çözümlenmesinde, araştırmacının amacına uygun olarak gerekli testler ve teknikler uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri kullanılmıştır. Ayrıca verilerin cinsiyet ve yaş değişkenlerine ilişkin karşılaştırmalarda Kolmogorov Smirnov normallik testi ve Varyansların homojenliğine bakılmış, dağılımın normal olduğu görülerek bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Türkiye’de bulunma amacı, Türkiye’de bulunma süresi ve günlük yazma etkinliklerine ayrılan zaman değişkenine ilişkin karşılaştırmalarda da öncelikle normallik testi yapılmış, dağılımın normal olduğu görülerek tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde, araştırma sonucunda araştırmanın amaçlarına uygun olarak elde edilen bulgular ve bu bulgulara dayalı yapılan yorumlar yer almaktadır.

4.1.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Araştırmada kullanılan öz yeterlik ölçeğinin iki boyutu bulunmaktadır: anlatım ve şekil alt boyutu ve dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutu. Bu alt boyutlara ilişkin verilerin kişisel bilgi formunda elde edilen değişkenlere göre bulgularına ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 1’de anlatım ve şekil alt boyutu ve dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 1. Anlatım ve şekil alt boyutu ve dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Öz Yeterlik Ölçeği	\bar{X}	ss
Anlatım ve Şekil	3,43	0,71
Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı	3,19	0,81

Tabloya göre öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının anlatım ve şekil alt boyutunda orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=3,43$) görülmektedir. Araştırmanın bir diğer alt boyutu olan dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutunda da öğrencilerin orta düzeyde ($\bar{X}=3,19$) öz yeterlik algısında oldukları görülmektedir.

4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazmanın Anlatım ve Şekil Özellikleri Alt Boyutuna İlişkin Öz Yeterliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Tablo 2'de cinsiyet değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2. Cinsiyet değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Anlatım ve Şekil								
Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	P	T	P
Erkek	213	3,41	0,69	340	1,776	0,184	-0,835	0,404
Kadın	129	3,47	0,75					

Cinsiyet değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{340} = -0,835$. $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X}=3,47$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=3,41$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; anlatım ve şekil öz yeterlik düzeyinin kadın öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 3'te yaş değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3. Yaş değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Anlatım ve Şekil								
------------------	--	--	--	--	--	--	--	--

Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	p	T	P
17-23 yaş arası	187	3,45	0,73	340	0,718	0,397	0,656	0,512
23 yaş ve üzeri	155	3,40	0,69					

Yaş değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{340} = 0,656$, $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 17-23 yaş arası öğrencilerin ($\bar{X} = 3,45$), 23 yaş üzeri öğrencilere ($\bar{X} = 3,40$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; anlatım ve şekil öz yeterlik düzeyinin 17-23 yaş arası öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 4'te Türkiye'de bulunma amacı değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 4. Türkiye'de bulunma amacı değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Anlatım ve Şekil						
Türkiye'de Bulunma Amacı	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe
Eğitim	251	3,45	0,69	2,325	0,099	-
İş	41	3,53	0,66			
Diğer	50	3,24	0,83			
Levene=4,516		p=0,120				

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye'de bulunma amacı değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, iş bulmak amacıyla Türkiye'de bulunan öğrencilerin ($\bar{X} = 3,53$) eğitim almak amacıyla Türkiye'de bulunan öğrencilere ($\bar{X} = 3,45$) ve diğer amaçlarla Türkiye'de bulunan öğrencilere ($\bar{X} = 3,24$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; anlatım ve şekil öz yeterlik düzeyinin Türkiye'de bulunma

amaçları iş bulmak olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 5'te Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 5. Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Anlatım ve Şekil						
Türkiye'de Bulunma süresi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
0-2 yıl arası	273	3,45	0,71	0,471	0,625	-
2-4 yıl arası	40	3,38	0,68			
4 yıl ve üzeri	29	3,33	0,75			
Levene=0,564	p=0,569					

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye'de bulunma süresi değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 0-2 yıl arası Türkiye'de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,45$) 2-4 yıl arası Türkiye'de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,38$) ile 4 yıl ve üzeri Türkiye'de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,33$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; anlatım ve şekil öz yeterlik düzeyinin Türkiye'de bulunma süreleri 0-2 yıl olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 6'da günlük olarak yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine göre anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 6. Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre anlatım ve şekil alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Anlatım ve Şekil						
Yazmaya zaman ayrılan	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Hiç	110	3,29	0,71	5,375	0,005*	3-1

0-2 saat arası	190	3,45	0,69
2 saat üzeri	42	3,70	0,72
Levene=0,320	p=0,726		

Tabloya göre öğrencilerin yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda anlatım ve şekil öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın yazma etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X}=3,70$) ile 0-2 saat arası zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X}=3,45$) ve yazmaya hiç zaman ayırmayan ($\bar{X}=3,29$) öğrenciler arasında; yazmaya 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

4.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Dilbilgisi Kurallarını Kullanma Alt Boyutuna İlişkin Öz Yeterliklerine İlişkin Olarak Elde Edilen Bulgular

Tablo 7’de cinsiyet değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 7. Cinsiyet değişkenine göre dil bilgisi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı								
Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	P	T	P
Erkek	213	3,22	0,82	340	0,042	0,837	0,945	0,345
Kadın	129	3,14	0,80					

Cinsiyet değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda dil bilgisi kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{340} = -0,835$. $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,22$) kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,14$), göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir.. Bu bulguya göre; dilbilgisi

kurallarının kullanımı alt boyutu öz yeterlik düzeyinin erkek öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 8'de yaş değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 8. Yaş değişkenine göre dil bilgisi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı								
Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	p	T	P
17-23 yaş arası	187	3,25	0,83	340	0,512	0,475	1,498	0,135
23 yaş ve üzeri	155	3,12	0,78					

Yaş değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda dil bilgisi kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{340} = 0,656$, $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 17-23 yaş arası öğrencilerin ($\bar{X} = 3,25$), 23 yaş üzeri öğrencilere ($\bar{X} = 3,12$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik düzeyinin 17-23 yaş arası öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 9'da Türkiye'de bulunma amaçları değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 9. Türkiye'de bulunma amacı değişkenine göre dil bilgisi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı						
Türkiye'de Bulunma amacı	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Eğitim	251	3,20	0,81	0,800	0,450	-
İş	41	3,27	0,79			
Diğer	50	3,07	0,83			

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye’de bulunma amacı değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda dil bilgisi kullanımı öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, iş bulmak amacıyla Türkiye’de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,27$) eğitim almak amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=3,20$) ve diğer amaçlarla Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,07$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik düzeyinin Türkiye’de bulunma amaçları iş bulmak olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 10’da Türkiye’de bulunma süreleri değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 10. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre dil bilgisi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı						
Türkiye’de Bulunma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
0-2 yıl arası	273	3,20	0,81	0,204	0,815	-
2-4 yıl arası	40	3,12	0,77			
4 yıl ve üzeri	29	3,17	0,89			
Levene=0,588 p=0,556						

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda dil bilgisi kullanımı öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 0-2 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,20$) 4 yıl ve üzeri Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=3,17$) ile 2-4 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,12$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya

göre; dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik düzeyinin Türkiye’de bulunma süreleri 0-2 yıl olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 11’de yazma etkinlikleri için günlük olarak ayırdıkları zaman değişkenine göre dilbilgisi kurallarının kullanımı öz yeterlik alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre dilbilgisi alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı							
Yazmaya Ayrılan Zaman	N	\bar{X}	Ss	F	p	Scheffe	
Hiç	110	3,10	0,82				
0-2 saat arası	190	3,17	0,78	4,454	0,012*	3-1,2	
2 saat üzeri	42	3,52	0,83				
Levene=0,537		p=0,585					

Tabloya göre öğrencilerin yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda dil bilgisi kullanımı öz yeterlik alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın yazma etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X} = 3,52$) ile 0-2 saat arası zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X} = 3,17$) ve yazmaya hiç zaman ayırmayan ($\bar{X} = 3,10$) arasında yazmaya 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

4.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı Düzeylerine İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine ilişkin bulguların saptanmasında yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin iki alt boyutu bulunmaktadır: eylem odaklı kaygı alt boyutu ve çevre odaklı kaygı alt boyutu. Bu alt boyutlara ilişkin kişisel bilgi formunda elde edilen değişkenlere göre bulgulara ve yorumlarına aşağıda yer verilmiştir.

4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazmanın Eylem Odaklı Kaygı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerini Ortaya Koyan Bulgular

Tablo 12’de eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir.

Tablo 12. Eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutlarına ilişkin öğrenci görüşlerine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri

Kaygı Ölçeği	\bar{X}	ss
Eylem Odaklı Kaygı	3,57	0,76
Çevre Odaklı Kaygı	3,22	0,71

Tabloda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin eylem odaklı kaygı alt boyutunda orta düzeyde olduğu ($\bar{X}=3,57$), görülmektedir. Araştırmanın bir diğer alt boyutu olan çevre odaklı alt boyutunda da öğrencilerin orta düzeyde ($\bar{X}=3,22$) kaygı yaşadıkları saptanmıştır.

Tablo 13’te cinsiyet değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Cinsiyet değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Eylem Odaklı Kaygı								
Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	P	T	P
Erkek	213	3,59	0,73	340	1,775	0,184	0,715	0,475
Kadın	129	3,53	0,81					

Cinsiyet değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{340} = -0,835$. $P > .05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde,

erkek öğrencilerin ($\bar{X}=3,59$), kadın öğrencilere ($\bar{X}=3,53$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; eylem odaklı kaygı düzeyinin erkek öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 14'te yaş değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Yaş değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Eylem Odaklı Kaygı								
Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	P	T	P
17-23 yaş arası	187	3,60	0,75					
23 yaş ve üzeri	155	3,53	0,78	340	0,111	0,739	0,816	0,415

Yaş değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{340}=0,656$. $P>.05$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 17-23 yaş arası öğrencilerin ($\bar{X}=3,60$), 23 yaş üzeri öğrencilere ($\bar{X}=3,53$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; eylem odaklı kaygı düzeyinin 17-23 yaş arası öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 15'te Türkiye'de bulunma amacı değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 15. Türkiye'de bulunma amacı değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Eylem Odaklı Kaygı						
Türkiye'de Bulunma amacı	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Eğitim	251	3,64	0,76	4,420	0,013	1-3
İş	41	3,46	0,69			

Diğer	50	3,31	0,78
Levene=0,191	p=0,827		

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye’de bulunma amacı değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda eylem odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın; Türkiye’de bulunma amacı eğitim almak olan öğrenciler ($\bar{X}=3,64$) ile iş bulmak amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=3,46$) ve diğer amaçlarla Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=3,31$) arasında, eğitim almak amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre; eylem odaklı kaygı düzeyinin Türkiye’de bulunma amaçları eğitim olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 16’da Türkiye’de bulunma süreleri değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 16. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Eylem Odaklı Kaygı						
Türkiye’de Bulunma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
0-2 yıl arası	273	3,55	0,77	0,572	0,565	-
2-4 yıl arası	40	3,69	0,72			
4 yıl ve üzeri	29	3,60	0,75			
Levene=0,157	p=0,855					

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda eylem odaklı yazma kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p > .05$). Ancak grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 2-4 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,69$) 4 yıl ve üzeri Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,60$) ile 0-2 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,55$) göre daha düşük düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; eylem odaklı yazma kaygı düzeyinin Türkiye’de bulunma süreleri 2-4 yıl olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 17’de günlük yazma etkinliklerine ayrılan zaman değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17. Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Eylem Odaklı Kaygı							
Yazmaya Ayrılan Zaman	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe	
Hiç	110	3,36	0,83	11,104	0,000*	3-1,2 2-1	
0-2 saat arası	190	3,60	0,72				
2 saat üzeri	42	3,99	0,57				
Levene=4,492		p=0,120					

Tabloya göre öğrencilerin yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda eylem odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın yazma etkinliklerine 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X} = 3,99$) ile yazmaya hiç zaman ayırmayan ($\bar{X} = 3,60$) ve 0-2 saat arası zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X} = 3,36$) arasında; yazmaya 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrenciler lehine olduğu görülmüştür.

4.2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazmanın Çevre Odaklı Kaygı Alt Boyutuna İlişkin Görüşlerini Ortaya Koyan Bulgular

Tablo 18’de cinsiyet değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18. Cinsiyet değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Çevre Odaklı Kaygı								
Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	P	T	P

Erkek	213	3,18	0,71					
Kadın	129	3,27	0,71	340	0,478	0,490	-1,110	0,268

Cinsiyet değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir ($t_{340} = -0,835$, $P > .05$). Ancak grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, kadın öğrencilerin ($\bar{X} = 3,27$), erkek öğrencilere ($\bar{X} = 3,18$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; çevre odaklı kaygı düzeyinin kadın öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 19’da yaş değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 19. Yaş değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait t- testi sonuçları

Çevre Odaklı Kaygı								
Yaş	N	\bar{X}	Ss	Sd	Levene	P	T	P
17-23 yaş arası	187	3,25	0,74					
23 yaş ve üzeri	155	3,18	0,67	340	2,307	0,130	0,983	0,326

Yaş değişkeni açısından, yapılan t-testi sonucunda çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerinin anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t_{340} = 0,656$, $P > .05$). Ancak grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, 17-23 yaş arası öğrencilerin ($\bar{X} = 3,25$), 23 yaş üzeri öğrencilere ($\bar{X} = 3,18$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; çevre odaklı kaygı düzeyinin 17-23 yaş arası öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 20’de Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 20.Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Çevre Odaklı Kaygı						
Türkiye’de Bulunma amacı	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
Eğitim	251	3,23	0,72			
İş	41	3,22	0,67	0,174	0,840	-
Diğer	50	3,16	0,69			
Levene=0,651		p=0,522				

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye’de bulunma amacı değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda çevre odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>.05$). Ancak grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde, eğitim amacıyla Türkiye’de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3,23$) iş amacıyla Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=3,22$) ve diğer amaçlarla Türkiye’de bulunan öğrencilere ($\bar{X}=3,16$) göre daha yüksek düzeyde görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; Türkiye’de bulunma amacı eğitim almak olan bireylerde çevre odaklı kaygı düzeyi daha yüksektir.

Tablo 21’de Türkiye’de bulunma süreleri değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 21. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Çevre Odaklı Kaygı						
Türkiye’de Bulunma Süresi	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe
0-2 yıl arası	273	3,27	0,69			
2-4 yıl arası	40	2,97	0,74	4,326	0,014	1-2
4 yıl ve üzeri	29	3,04	0,80			
Levene=0,204		p=0,815				

Tabloya göre öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda çevre odaklı yazma kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık

tespit edilmiştir ($p<.05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Scheffe testi sonucuna göre farklılığın; Türkiye’de bulunma süresi 0-2 yıl arası olan öğrenciler ($\bar{X}=3,27$) ile 4 yıl ve üzeri Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=3,04$) ve 2-4 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrenciler ($\bar{X}=2,97$) arasında, 0-2 yıl arası Türkiye’de bulunan öğrenciler lehine olduğu görülmüştür. Bu bulguya göre; çevre odaklı yazma kaygı düzeyinin Türkiye’de bulunma süreleri 0-2 yıl olan öğrenciler üzerinde daha yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 22’de günlük yazma etkinliklerine ayrılan zaman değişkenine göre eylem odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 22. Yazma etkinliklerine günlük ayrılan zaman değişkenine göre çevre odaklı kaygı alt boyutuna ilişkin öğrenci görüşlerine ait varyans analizi sonuçları

Çevre Odaklı Kaygı							
Yazmaya Ayrılan Zaman	N	\bar{X}	Ss	F	P	Scheffe	
Hiç	110	3,29	0,66	0,601	0,549	-	
0-2 saat arası	190	3,19	0,71				
2 saat üzeri	42	3,18	0,82				
Levene=0,766		p=0,466					

Tabloya göre öğrencilerin günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine ilişkin yapılan varyans analizi sonucunda çevre odaklı yazma kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık tespit edilmemiştir ($p>0,549$). Grupların aritmetik ortalamaları incelendiğinde yazma etkinliklerine, hiç zaman ayırmayan öğrencilerin ($\bar{X}=3,29$), 0-2 saat arası zaman ayıran öğrencilerin ($\bar{X}=3,19$) 2 saat ve üzeri zaman ayıran öğrencilerin ($\bar{X}=3,18$) daha yüksek görüş belirttikleri tespit edilmiştir. Bu bulguya göre; çevre odaklı yazma kaygı düzeyinin günlük yazma etkinliklerine ayrılan süre değişkenine göre hiç zaman ayırmayan öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygılı olduğu söylenebilir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin dinleme kaygılarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinin cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma amacı, Türkiye’de bulunma süresi ve yazma etkinliklerine ayrılan zaman değişkenleri açısından farklılaşıp farklılaşmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bölümde; elde edilen sonuçlar, daha önce alanda yapılmış olan çalışmaların sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirmelere ve sonuçlara yönelik önerilere yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında Antalya Akdeniz Üniversitesi TÖMER, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi TÖMER, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi TÖMER, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi TÖMER, Elazığ Fırat Üniversitesi TÖMER, Ankara Gazi Üniversitesi TÖMER, Samsun On Dokuz Mayıs Üniversitesi TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 343 öğrenciye uygulanan ‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’ ve ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’yle alınan veriler analiz edilerek öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’nin (Büyükkız, 2012) iki boyutu bulunmaktadır: Anlatım ve Şekil alt boyutu

ve Dilbilgisi Kurallarının Kullanımı alt boyutu. Seçilen örnekleme uygulanan ölçek sonucunda aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının anlatım ve şekil alt boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer alt boyutu olan dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutunda da öğrencilerin orta düzeyde öz yeterlik algısında oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte anlatım ve şekil ile dilbilgisi kurallarının kullanımı alt boyutlarında öz yeterlik inançlarının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde cinsiyet değişkenine göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte ‘anlatım ve şekil alt boyutunda’ kadınların; ‘dil bilgisi kullanımı alt boyutunda’ erkek öğrencilerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan bazı araştırmalarda da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Erdil (2017)’in yaptığı çalışmada Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Avan ve Kalenderoğlu (2019)’nun yaptığı Yabancı Uyruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örnekleme’ isimli çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine karşı öz yeterlik algılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca Altunkaya ve Ateş (2017)’in çalışmalarında da yazma öz yeterlik puanları ortalamalarının cinsiyet değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerde yaş değişkenine göre öz yeterlik algılarında ‘anlatım ve şekil alt boyutunda’ anlamlı bir fark olmamakla birlikte 17-23 yaş grubu bireylerde daha yüksek olduğu; ‘dil bilgisi kullanımı alt boyutu’nda ise anlamlı bir fark oluşturarak 17-23 yaş grubu bireylerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapılan diğer araştırmalarda da bu araştırmanın sonuçlarına benzer sonuçlar ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda genç kuşağı oluşturan 17-23 yaş arası bireylerin öz yeterlik algılarının diğer yaş grubu bireylerden daha yüksek olduğu çıkarımına varılmaktadır.

Bu durumun sebebi gençlerin diğher her konuda da yapabileceklerine karşı olan inançlarının daha yüksek olması olabilir. Erdil (2017)'in yaptığı çalışmada Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algılarının yaş değişkenine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ancak Altunkaya ve Ateş (2017)'in çalışmalarında yazma becerisi puanları ortalamalarının yaş değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Yaşları 10-17 olanların yazma becerisi öz yeterlik puanları diğher yaş grubu bireylerden daha yüksek çıkmıştır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'de bulunma amacı değişkenine göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte 'anlatım ve şekil alt boyutunda' ve 'dil bilgisi kullanımı alt boyutunda' Türkiye'de bulunma amacı 'iş bulmak' olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan maddi varlığını devam ettirmek amacıyla bir ülkeye gelmiş bireylerin 'öğrenme' konusunda daha fazla güdülenmiş oldukları çıkarımda bulunulabilir. Güdülenmesi yüksek bireylerde öz yeterlik inancı da artacaktır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye'de bulunma süresi değişkenine göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte 'anlatım ve şekil alt boyutunda' ve 'dil bilgisi kullanımı alt boyutunda Türkiye'de bulunma süresi '0-2 yıl olanların' olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. . Bu durumdan hareketle Türkiye'ye henüz gelmiş bireylerin daha az yazma tecrübesi edindikleri için olumlu bir öz yeterlik algısına sahipken daha fazla sürede ülkede kalanların yazma eylemiyle ilgili fazla sayıda olumsuz tecrübe edindikleri için yazma eylemine karşı öz yeterliklerinin düştüğü çıkarımı yapılabilir Yapılan diğher araştırmalar incelendiğinde Avan ve Kalenderoğlu (2019) çalışmalarında yazma öz yeterlik algısına dair Türkiye' de yaşama süresinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine göre öz yeterlik algılarının anlatım ve şekil alt boyutuna ve dil bilgisi kullanımı alt boyutuna göre '2 saat ve üzeri' zaman ayıranların öz yeterlik algıları anlamlı bir şekilde yüksektir. Bu durum bir eylem ya da öğrenme için hem ayrılan zaman ve emeğin hem de yapılan tekrarın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’nin (Şen ve Boylu, 2017) iki alt boyutu bulunmaktadır: Eylem Odaklı Kaygı Alt Boyutu ve Çevre Odaklı Kaygı Alt Boyutu. Seçilen örnekleme uygulanan ölçek sonucunda aşağıdaki sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin dinleme kaygı düzeylerinin eylem odaklı kaygı alt boyutunda orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın bir diğer alt boyutu olan çevre odaklı alt boyutunda da öğrencilerin orta düzeyde kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre öğrencilerin çok yüksek düzeyde olmamakla birlikte eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı alt boyutlarında kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak ‘eylem odaklı kaygı alt boyutunda’ erkek öğrencilerin, ‘çevre odaklı kaygı alt boyutunda’ ise kadın öğrencilerin daha yüksek düzeyde kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Yapılan bazı araştırmalarda da mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer sonuçlara ulaşıldığı görülmüştür. Maden ve diğ.(2015) tarafından yapılan araştırmadaki yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarına yönelik veriler incelendiğinde, bay ve bayan öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde duydukları kaygının birbirine yakın olduğu ve anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yaş değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak ‘eylem odaklı kaygı alt boyutu’ ve ‘çevre odaklı kaygı alt boyutu’ incelendiğinde her iki boyutta da kaygı düzeyinin 17-23 yaş grubu bireylerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum aynı yaş grubu bireylerde öz yeterlik algılarının da yüksek olması sebebiyle ilk bakışta bir çelişki olarak algılanabilir. Ancak yine genç bireyler dışarıdaki kişilerin yaptıkları konusunda ne düşündüğünü daha çok önemsedikleri için kaygı düzeylerinin yüksek çıkması anlamlı bulunmaktadır. Ancak Kılınç ve diğ.(2016) tarafından yapılan araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisine yönelik kaygı düzeylerinde yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre kaygı düzeylerinde ‘eylem odaklı kaygı alt boyutu’nda eğitim almak amacıyla Türkiye’de bulunan bireylerin kaygı düzeylerinin anlamlı bir biçimde yüksek olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre ‘çevre odaklı kaygı alt boyutu’na göre anlamlı bir fark olmamakla beraber Türkiye’de bulunma amacı ‘eğitim almak’ olanlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumun sebebi Türkiye’de bulunma amacı eğitim almak olan bireylerin yazmaya daha çok ihtiyaç duymaları ve eğitimin içinde her zaman yazma durumuyla karşılaşacak olmaları olabilir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak Türkiye’de bulunma süresi , ‘2-4 yıl’ olanların eylem odaklı kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumdan bireylerde ‘yazma eyleminin’ kendisiyle ilgili yapamamaktan kaynaklanan ve yapamayacağı yönünde bir algı oluşturan kaygının olduğu sonucuna varılabilir. Yine olumlu yazma süreci ve ürünleriyle oluşturulacak öğretim ortamlarıyla bu kaygı ortadan kaldırılabilir. Türkiye’de bulunma süresi ‘0-2 yıl’ olanların ise çevre odaklı kaygı düzeylerinin diğer bireylerden anlamlı biçimde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan ülkeye yeni gelmiş bireylerin çevrelerinden gelme ihtimali bulunan olumsuz eleştiriler nedeniyle yazma eylemine karşı kaygı duydukları sonucu çıkarılabilir.

Bu çalışmada elde edilen verilere göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kaygı düzeylerinde eylem odaklı kaygı boyutunda anlamlı bir fark vardır ancak çevre odaklı kaygı düzeyleri açısından anlamlı bir fark saptanmamıştır. Yazmaya ayırdıkları zamanın ‘2 saat ve üzeri’ olanların eylem odaklı kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan yazma için daha çok süre ve emek harcayan bireylerin ‘doğru’ yazma konusunda kaygılarının daha yüksek olabileceği çıkarımı yapılabilir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin kaygı düzeylerinde ‘hiç’ zaman ayırmayanların ise anlamlı bir fark oluşturmamakla beraber çevre odaklı kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durumdan yazma eylemi için hiç çaba harcamayan bireylerin çevrelerinin yazdıklarıyla ilgili

yorumlarını önemsedikleri ve bu nedenle yazma konusunda kaygılandıkları yorumu yapılabilir.

5.2. Öneriler

Bu kısımda araştırma sonucunda elde edilen bulgulara dayanarak bazı öneriler geliştirilmiştir. Ayrıca bu araştırmayı takiben yapılabilecek araştırmalar konusunda da öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmada cinsiyet değişkenine göre 'anlatım ve şekil alt boyutunda' kadınların; 'dil bilgisi kullanımı alt boyutunda' erkek öğrencilerin öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu farklılıklar doğrultusunda cinsiyet farklılıklarına dayalı ihtiyaç ve beklentiler doğrultusunda eğitim programları uygulanabilir.
2. Cinsiyet değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak 'eylem odaklı kaygı alt boyutu' ve 'çevre odaklı kaygı alt boyutu' incelendiğinde her iki boyutta da kaygı düzeyinin kadınlarda daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Türkçe öğrenen bireyler arasında kadınların öğrenme ortamları içinde daha çok desteklenmeleri onların kaygı düzeylerini düşürecek, öğrenmelerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır.
3. Yaş değişkenine göre öz yeterlilik algılarında 'anlatım ve şekil alt boyutunda' anlamlı bir fark olmamakla birlikte 17-23 yaş grubu bireylerde daha yüksek olduğu; 'dil bilgisi kullanımı alt boyutu'nda ise anlamlı bir fark oluşturarak 17-23 yaş grubu bireylerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yapacaklarına olan inançları yüksek olan bireylerin öz yeterlilik algıları da yüksek olmaktadır. Diğer yaş grubu bireylerin öz yeterlilik algılarının da artırılması yönünde öğrenme ortamlarında öğretmenler tarafından öğrenenler arasında görev dağılımları yapılabilir.
4. Yaş değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak 'eylem odaklı kaygı alt boyutu' ve 'çevre odaklı kaygı alt boyutu' incelendiğinde her iki boyutta da kaygı düzeyinin 17-23 yaş grubu bireylerde daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kaygının bu yaş grubu bireylerde ortadan kaldırılabilmesi için daha çok yazma tekrarına başvurularak bireylere kazandıkları deneyimlerin sonucunda ilerleme kaydettikleri gösterilebilir.

5. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte ‘anlatım ve şekil alt boyutunda’ ve ‘dil bilgisi kullanımı alt boyutunda Türkiye’de bulunma amacı ‘iş bulmak’ olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından Türkiye’de bulunma amaçlarının öğrencilerin yazma öz yeterlik inançlarıyla ilişkilerini konu alan çalışmalar yapılabilir.
6. Türkiye’de bulunma amacı değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak ‘eylem odaklı kaygı alt boyutu’ ve ‘çevre odaklı kaygı alt boyutu’ incelendiğinde her iki boyutta da kaygı düzeyinin Türkiye’de bulunma amacı ‘eğitim almak’ olanlarda daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmacılar tarafından Türkiye’de bulunma amaçlarının öğrencilerin yazma kaygı düzeyleriyle ilişkilerini konu alan çalışmalar yapılabilir.
7. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre öz yeterlik algılarında anlamlı bir fark olmamakla birlikte ‘anlatım ve şekil alt boyutunda’ ve ‘dil bilgisi kullanımı alt boyutunda Türkiye’de bulunma süresi ‘0-2 yıl olanların’ olanların öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu konuyla ilgili yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma etkinlikleriyle olumlu süreç geçirmeleri ve süreç sonunda elde edilen ürünlerden memnun olacakları öğretim ortamları düzenmelidir.
8. Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark yoktur ancak Türkiye’de bulunma süresi , ‘2-4 yıl’ olanların eylem odaklı kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir Türkiye’de bulunma süresi ‘0-2 yıl’ olanların ise çevre odaklı kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu kaygının ortadan kaldırılması, ülkeye yeni gelen bireyler için öğrenme ortamlarında oryantasyon çalışmaları yapılmasıyla, ‘yazma’ çalışmaları hazırlanırken bireysel farklılıkların göz önünde bulundurulmasıyla mümkün olabilir.
9. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine göre öz yeterlik algılarının anlatım ve şekil alt boyutuna göre ‘2 saat ve üzeri’ zaman ayıranların öz yeterlik algıları anlamlı bir şekilde yüksektir. Dil bilgisi kullanımına göre ise anlamlı bir fark olmamakla beraber yine ‘2 saat ve üzeri’ zaman ayıranların yazma öz yeterlik algıları daha yüksektir. Bu durum bir eylem ya da öğrenme için hem ayrılan zaman ve emeğin hem de yapılan tekrarın ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu nedenle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin günlük ‘yazma’ eylemi için ayırdıkları sürenin artırılması gerekir. Ayrıca yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde yazma öz yeterliği düşük öğrenciler

öğrenciler, öncelikle öz yeterliklerinin düşmesine neden olan etkenleri belirlemeli ve öz yeterliklerinin arttırma konusunda istekli olmalıdırlar. Bu konuda öğretmenlerinden yardım istemekten çekinmemelidirler.

10. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman değişkenine göre kaygı düzeylerine anlamlı bir fark yoktur ancak yazmaya ayırdıkları zamanın '2 saat ve üzeri' olanların eylem odaklı yazma kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerde günlük yazma etkinliklerine 'hiç' zaman ayırmayanların ise çevre odaklı yazma kaygılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenimlerinde yazma kaygısı yaşayan öğrenciler, öncelikle kaygılarının farkında olmalı ve kaygılarını kontrol altına alma konusunda kişisel sorumluluk almalıdırlar. Bu konuda öğretmenlerinden ya da bir uzmandan yardım istemekten çekinmemelidirler.

KAYNAKÇA

- Açık F (2008) Türkiy'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar Ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi Ve Öğretimi Sempozyumu Bildirisi* (S. 1). Lefkoşa: Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Açık F (2008) Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü "Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (S. 1-10). Gazimağusa: Gazi Üniversitesi.
- Adalı O (2009) *Anlamak ve Anlatmak*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Aksan D (2003) *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktan E (2018) Sosyal Medya ve Sosyal Kaygı: Sosyal Medya Kullanıcıları Üzerine Bir Araştırma. *Aksaray Üniversitesi İletişim Fakültesi*, 35-53.
- Akyol H (2000) Yazı Öğretimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 37-48.
- Akyol H (2006) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayınevi.
- Akyol H (2008) *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Akyüz H (2001) *Türk Eğitimcileri I*. İstanbul: Meb Yayınları.
- Alar S (2018) Clustering (Kümeleme) Yaratıcı Yazma Yönteminin Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisi Üzerine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, 1-61.
- Altunkaya H, Erdem İ (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okuma Kaygıları ve Okuduğunu Anlama Becerileri. *Sakarya University Journal of Educations*, 59-77.

- Altunkaya H, Ateş A (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Özyeterlikleri İle Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İlişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 86-103.
- Altun M (2017) *Dil Bilimi Sitesi*. Şubat 9, 2018 Tarihinde Dil Bilimi Web Sitesi: [Http://Www.Dilbilimi.Net](http://www.dilbilimi.net) Adresinden Alındı
- Arslan A (2018) Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygıları ve Akademik Öz-Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1286-1312.
- Aydın İS (2013) Öğretmen Adaylarının Konuşma Öz Yeterliklerine İlişkin Ölçek Geliştirme Çalışması . *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 33-46.
- Aydın İS, Demircan U, İnnalı HÖ. (2016) Ortaokul Öğrencilerinin Dinleme/İzleme Öz Yeterlik Algılarına Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması. *International Journal of Languages' Education And Teaching* (S. 1420-1435). Nevşehir: International Journal of Languages' Education And Teaching .
- Aydın G, Şahin A, Şahin EY, Emre K, Salı MK. (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliliklerinin Belirlenmesi (Çomü Tömer Örneği). *Journal of Awareness*, 550-564.
- Aydın S, Zengin B (2008) Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti. *Journal of Language And Linguistic Studies*, 81-94.
- Aytan N, Tunçel H (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 50-62.
- Bağcı H, Baz D (2018). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Okuma Kaygıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 195-210.
- Bakırcıoğlu R (2012) *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura A (1977) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

- Bandura A (1982) Self-Efficacy Mechanism İn Human Agency. *American Psychologist*, 122-147.
- Bandura A (1986) *Social Foundations of Thought And Action: A Social Cognitive Theory*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Bandura A (1995) *Exercise of Personal And Collective Efficacy İn Changingsocieties*. İn A. Bandura (Ed.). *Self-Efficacy İn Changing Societies*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura A (1997) *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.
- Bandura A (2002) *Exercise of Personal And Collective Efficacy İn Changing Societies*. *Self Efficacy İn Changing Societies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Banguoğlu T (1986) *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu Basım Evi.
- Barın E (2010) Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan 'Ecnebilere Mahsus' Elifba Kitabı Üzerine. *TÜBAR XXVII*, 121-136.
- Bayat BK (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, 1-131.
- Beacco JC (2007) *L'approche Par Competences Dans L'enseignement Des Langues*. Cerc: Les Editions Didier.
- Bıkmaz FH (2004) Öz Yeterlik İnançları. D. Deryakulu , & Y. Kuzgun İçinde, *Eğitimde Bireysel Farklılıklar* (S. 289-315). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bozkurt F (2005) *Türklerin Dili*. İstanbul: Kapı Yayınları.
- Budak S (2000) *Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat.
- Büyükikiz KK (2011) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkileri Üzerine Bir Araştırma*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Büyükikiz KK (2012) Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 69-80.
- Büyükikiz KK (2012) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyükikiz KK (2014) Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hazırlanan Lisansüstü Tezler Üzerine Bir İnceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 203-213.
- Calp M (2005) *Özel Öğretim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Konya: Eğitim Kitapevi.
- Chomsky N (2009) *Bilgi Sorunları ve Dil-Managua Dersleri*. İstanbul: BGST.
- Cüceloğlu D (2000) *İnsan Davranışı*. İstanbul: Remzi Katabevi.
- Çakır İ (2010) Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 165-176.
- Çetin F, Basım HN (2010) İzlenim Yönetimi Taktiklerinde Öz Yeterlilik Algısının Rolü. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fa-Kültesi Dergisi*, 255-269.
- Delican B (2016) İlk Okuma Yazma Öğretimine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 861-878.
- Demir F (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Geliştirmeye Yönelik Öykü Kullanımı: B2 Düzeyi. *Yüksek Lisans Tezi*, Ankara.
- Demir T (2011) *İköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlilik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri İlişkisinin Değerlendirilmesi*. Ankara: Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Demir T (2014) Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28-35.
- Demir T (2014) Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *E – Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 28-35.
- Demir T (2014) Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Türkçe Formunun Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 67-74.
- Demircan Ö (1990) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul : Ekin Eğitiim Yayıncılık.
- Demircan Ö (2013) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. İstanbul: Deryayınları.
- Demirel Ö (2002) *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri İçin Türkçe Öğretimi*. Ankara : Pegem A Yayıncılık.
- Demirel Ö (2010) *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık,.
- Doğan C (2012) *Sistemik Yabancı Dil Öğretim Yaklaşımı ve Yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Doğru E (1996) Dil, Düşünce ve Kültür Arasındaki İlişki. *Ankara*, 15-25.
- Durukan E, Maden S (2012) Türkçe Dersi Özyeterlik Algısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 164-173.
- Eaton MJ ,Dembo MH (1997) Differences In The Motivational Beliefs of Asian American And Non-Asian Students. *Journal of Educational Psychology*, 433-440.
- Epçapan C, Demirel Ö (2011) Okuduğunu Anlama Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 120-129.
- Erdem İ, Altunkaya H, Ateş A (2017) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Okur Özyeterlikleri İle Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki İlişki. *International Journal of Language Academy*, 74-86.

- Erdem İ (2009) Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies* , 889.
- Erdil M (2017) Yabancı Öğrencilerin Türkçe Yazma Becerisine Karşı Öz Yeterlik Algıları. *Turkophone*, 87 - 101.
- Espin, Weissenburger, Benson. (2004) Assessing The Writing Performance of Students İn Special Education. *Exceptionality*, 55.
- Fayol M (1997) *Des Idées Au Texte*. Paris: Presses Universitaires De France.
- France R, Robson M (1997) *Cognitive Behavioural Therapy İn Primary Care*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Güneş F, Kuşdemir Y, Bulut P. (2017) Yazma Öz Yeterlik Ölçeğinin Psikometrik Özellikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 101-114.
- Gencan, TN (1966) *Dilbilgisi*. İstanbul: Atlas Yayınevi.
- Genç HN(2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Uluslararası Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu* (S. 31-42). Bursa: Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi.
- Göğüş B (1978) *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Gül Yayıncılık.
- Göçer A, Moğol S (2011) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies*, 801.
- Gülensoy T (2000) *Türkçe El Kitabı*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Gülmez T (2015) *Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının İnternet Özyeterlik Düzeyleri İle Bilgi Okuryazarlık Özyeterlikleri Arasındaki İlişki*. Kahramanmaraş: Yüksek Lisans Tezi, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş F (2007) *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayınları.

- Güneş F (2007) *Türkçe Öğretimi Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş F (2009) *Hızlı Okuma ve Anlamı Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güneş F (2013) *Türkçe Öğretimi Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Hans S (1991) *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Hengirmen M (2006) *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri ve Tömer Yöntemi*. Ankara: Engin Yayın Evi.
- İlter, BG (2014) Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?'. *Dil Dergisi*, 36-45.
- İşcan A (2011) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın (Telkin Yöntemi) Kullanımı. *Turkish Studies*, 1317-1322.
- İşcan A (2011) Yabancılara Türkçe Öğretiminde Suggestopedianın(Telkin Yöntemi) Kullanımı. *Turkish Studies*, 1281-1286.
- İşcan A (2014) Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin İçinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (S. 3-47). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan A (2014) Yabancı Dil Öğretimi ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Tarihçesi. A. Şahin İçinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (S. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.
- İşcan A (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 135-152.
- İşcan A (2016) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yabancı Dil Kaygısının Türkçe Öğrenenler Üzerindeki Etkisi (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Journal of Language And Literature Education*, 106-120.

- İşeri K, Ünal E (2012) Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 67-76.
- Kaan YS, Şengül M (2007) Dilin İletişim Süreci İçerisindeki Rolü ve İşlevleri. *Turkish Studies*, 749-769.
- Kaplan T (2018)Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi . *Doktora Tezi*, 555.
- Karabay A (2013) Eleştirel Okuma Özyeterlik Algı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 1107-1122.
- Karadeniz A (2014) Eleştirel Okuma Özyeterlilik Algısı Ölçeğinin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 113 - 140.
- Karakaya İ, Ülper H (2011) Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Veyazma Kaygısının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* , 691-707.
- Karakuş Tayşi E (2018)Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1033-1050.
- Karakuş Tayşi E, Taşkın Y (2018) Ortaokul Öğrencileri İçin Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1172-1189.
- Karasar N (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Katerinov K (1984) *Rassegna Dei Principali Metodi Per L'insegnamento Delle Lingue Straniere*. Perugia: Guerra.
- Katranç M (2015) Bireysel ve Grupla Yazma Uygulamalarının Yazma Kaygısı ve Yazılı Anlatım Öz Yeterlik Algısı Üzerine Etkisi. *Route Educational And Social Science Journal*, 40-55.

- Katrancı M, Melanlıoğlu D (2013) Öğretmen Adaylarına Yönelik Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 651-665.
- Katrancı M, Sezgin Temel S (2018) İlkokul Öğrencilerine Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Journal of Social And Humanities Sciences Research* , 1544-1555.
- Kesgin E (2006) Okul Öncesi Eğitim Öğretmenlerinin Öz-Yeterlilik Düzeyleri İle Problem Çözme Yaklaşımlarını Kullanma Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Denizli: (Yüksek Lisans Tezi) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kılıç Avan Ş, Kalenderoğlu İ (2019) Yabancı Uruklu İlköğretim Öğrencilerinin Yazma Becerisi Özyeterliliklerinin Belirlenmesi: Kastamonu Örneğlemi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 16-29.
- Kılınç A, Aytan N, Ünlü S (2016) Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Turkish Studies*, 1511-1526.
- Kılınç N (2008) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Dinleme Kaygılarının İncelenmesi. *Yüksek Lisans Tezi*, 1-90.
- Kırbaş G (2017) Türkçe Öğrenen Ürdünlü Öğrencilerin A2 Düzeyi Yazma Becerisinde Karşılaştıkları Güçlükler . *Yüksek Lisans Tezi*, 1-155.
- Kırkılıç HA (2002) *Türk Dili Yazılı Anlatım ve Kompozisyon Bilgileri* . Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Kızılaslan İ (2010) Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 81-89.
- Korkmaz G (2015) *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algularına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Gaziantep: Yüksek Lisans Tezi, Gaziantap Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Kotaman H (2008) Türk Ana Babalarının Çocuklarının Eğitim Öğretimlerine Katılım Düzeyleri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 135-149.
- Köse D (2005) *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Ankara: Doktora Tezi.
- Kurudayıoğlu M, Kana F (2013) Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları . *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245-258.
- Kurudayıoğlu M, Güngör H (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1105-1121.
- Levelt WJ (1989) *Speaking From Intention To Articulation*. Cambridge: Mıt Press.
- Littlewood W (1984) *Foreign And Second Language Learning: Language Acquisition Research And Its Implications For The Classroom*. Cambridge: 58-59.
- Maden S, Dincel Ö, Maden A (2015) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 748-769.
- Madison AM, Martinussen R (2013) Exploring Predictors of Performance On A Curriculum-Based Measure of Written Expression. *Journal of Writing Research*, 281-299.
- Memiş MR (2017) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sürecinde Kullanılmak Üzere Geliştirilen Dil Bilgisi Materyallerinin Akademik Başarı ve Yazma Becerisi Üzerindeki Etkisi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 859-877.
- Mounin G (1967) *Historia De La Linguistica* . Madrid: Desde Los Origenes Al Siglo Xx.
- Memiş MR, Erdem MD (2013) Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies*, 297-318.

- Özbay M, Zorbaz KZ (2011) Daly-Miller'in Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33-48.
- Orhan M (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin B-1 Düzeyinde Yazma Becerisi Üzerine Bir İnceleme . *Yüksek Lisans Tezi*, 1-92.
- Öz F (2006) *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özbay M (2005) Ana Dili Eğitiminde Konuşma Becerisini Geliştirme Teknikleri. *Journal of Qafqaz University*, 16.
- Özbay M (2009) *Anlama Teknikleri I: Okuma Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay M (2009) *Bir Dil Becerisi Olarak Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay M (2009) *Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay M (2010) *Anlama Teknikleri Iı Dinleme Eğitimi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özçimen A (2008) Etkili – Anlaşılır Konuşma Eğitimi İçin Gerekli Temel Faktörler. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 155–166.
- Özdemir E (1999) *Güzel ve Etkili Konuşma Sanatı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Özdemir E (1999) *Yazınsal Türler*. Ankara : Bilgi Yayınevi.
- Özşavli M (2017) Akran Geri Bildiriminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi. *Yüksek Lisan Tezi*, 1-160.
- Öztürk BK (2012) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21.
- Reevess L (1997) Minimizing Writing Apprehension In The Learner-Centered Classroom. *English Journal*, 38-45.
- Richards J, Rodgers T (2002) *Approaches And Methods İn Language Teaching*. Cambridge University Press, 3.

- Sallabaş ME (2012) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 261-270.
- Sallabaş ME (2013) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Konuşma Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 36.
- Saussure FD (1980) *Genel Dil Bilimi Dersleri I*. Ankara: Tdk Yayınları.
- Schunk DH(1991) Self Efficacy And Academic Motivation. *Educational Psychologis*, 207-231.
- Senemoğlu N (2010) *Gelişim, Öğrenme, Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin EY, Aydın G (2014) Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni. A. Şahi İçinde, *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (455-477). Ankara: Pegem Akademi.
- Şen Ü, Boylu E (2017) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1122-1132.
- Şen Ü, Boylu E (2015) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen İranlı Öğrencilerin Konuşma Kaygılarının Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13-25.
- Şengül K (2018) Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğretenlerin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 538-552.
- Şengül M (2013) *Ortaokul Öğrencilerine Yönelik "Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği" Geliştirme Çalışması*. Elazığ Üniversitesi: Elazığ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şimşek P (2017) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde, Öğrencilerin Ana Dilleri ve Mensup Oldukları Dil Ailelerinin Türkçe Yazma Becerisine Etkisi' . *Doktora Tezi*, 340.
- Taşkın Y (2018) Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımının Yazma Becerisine ve Yazma Kaygısına Etkisi' . *Yüksek Lisans Tezi*, 1-135.

- Tiryaki EN (2011) *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri İle Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Hatay: Yüksek Lisans Tezi .
- Tiryaki EN (2013) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 38-44.
- Tok M (2013) Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1-25.
- Toklu O(2013) *Dilbilime Giriş*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Tomalin B, Stempleski S (1993) *Cultural Awareness*. Oxford: Oxford University Press.
- Toparlı R (1999) *El Kavaninü'l Külliye Li-Zabti'Lügati't Türkiye* . Ankara: TDK Yayınları.
- Topuzkanamış E (2014) *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi: Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- Tschannen-Moran M, Hoy W (2002) The Influence of Resources And Support On Teachers' Efficacy Beliefs. *The Annual Meeting of The American* (S. 208). New Orleans,: LA'da Sunulan Bildiri.
- Tunçel H (2014) Yabancı Dil Öğretimine Yönelik Kaygı Çalışmalarına Genel Bir Bakış. *Route Educational And Social Science Journal*, 126-151.
- Türk Dil Kurumu* (2006) Şubat 9, 2018 Tarihinde Türk Dil Kurumu Web Sitesi: [Http://Www.Tdk.Gov.Tr](http://www.tdk.gov.tr) Adresinden Alındı
- Türkiye Kültür Portalı*. (Tarih Yok). 05 30, 2019 Tarihinde [Www.Kulturportali.Gov.Tr](http://www.kulturportali.gov.tr):
[Https://Www.Kulturportali.Gov.Tr/Portal/Turkcenin-Konusuldugu-Cografyalar](https://www.kulturportali.gov.tr/Portal/Turkcenin-Konusuldugu-Cografyalar) Adresinden Alındı
- Ungan S (2007) Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 461-472.

- Uygun B, Aktürkoğlu B, Dedeoğlu H (2014). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 131-156.
- Ülper H, Yaylı D, Karakaya İ (2013) Okur Özyeterlik Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 85-100.
- Ünalın Ş (2001) *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yalçın A (2002) *Türkçe Öğretim Yöntemleri Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın A (2006) *Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yaman H (2010) Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 267-289.
- Yaman H, Tulumcu FM (2016) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Dinleme Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 2371-2386.
- Yavuz B (2009) *Kuramdan Uygulamaya Yazma Yöntemleri*. İstanbul: Kriter Yayınevi.
- Yavuz MA , Simşek MR (2008) Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Eytışimsel İncelenmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 47-64.
- Yayvak MK (2018) Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Ölçülmesinde Puanlayıcılar Arası Güvenirliğin Çok Gruplu Doğrulayıcı Faktör Analizi İle İncelenmesi'. *Yüksek Lisans Tezi*, 1-113.
- Yazıcı H (2007) *Eğitim Psikolojisi, Motivasyon*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt A (2017) Arapça Konuşma Becerisi Öz Yeterlik Algısı Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Turkish Studies*, 881-902.
- Yıldırım HÇ (2018) Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin Yazma Becerisine Etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*, 244.

Yılmaz F, Buzlukluoğlu Arslan S (2014) omü Tömer' De Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Motivasyon Kaynakları ve Sorunları. *Turkish Studies* , 1181-1196.

Zorbaz KZ (2010) *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi: Yayınlanmamış Doktora Tezi.

Zorbaz KZ (2013) Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihi Seyri. A. O. Mustafa Durmuş İçinde, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* (S. 159-169). Ankara: Grafiker Yayınları.

EKLER

Ek 1:Kişisel Bilgi Formu

Sevgili Öğrenci,

Size sunulan bu ölçekler, sizlerin Türkçeyle ilgili yazma becerisi kaygı durumlarınızı ve yazma becerisine yönelik öz yeterlik algılarınızı gösteren ifadeler içermektedir. Sizlerden istenen, bu ifadeleri dikkatlice okuyup aklınıza gelen, kendinize yakın bulduğunuz seçeneği X şeklinde işaretlemenizdir. Kağıdın herhangi bir yerine adınızı yazmanıza gerek yoktur. Buradan elde edilecek bilgiler sadece bilimsel bir çalışmada kullanılacaktır. Bu ölçeği doldurarak yapacağım araştırmaya katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Yaşınız:

Türkiye’de bulunma amacınız nedir?

() Eğitim almak

() İş ilişkilerimden dolayı Türkiye’de bulunuyorum.

() Diğer (Lütfen yazınız):

Kaç Yıldır Türkiye’desiniz? () 0-2 yıl arası () 2- 4yıl arası () 4 yıl üzeri

Günlük yazma etkinliklerine ayırdığınız zaman: () Hiç ayırmıyorum () 0-2 saat arası

() 2 saat ve üzeri

Ek 2:Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

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

Ek 3: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Öz Yeterlik Ölçeği		Katılmıyorum			Katılıyorum	
		1	2	3	4	5
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.	1	2	3	4	5
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.	1	2	3	4	5
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.	1	2	3	4	5
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim	1	2	3	4	5
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.	1	2	3	4	5
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.	1	2	3	4	5
8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.	1	2	3	4	5
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.	1	2	3	4	5
12	Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.	1	2	3	4	5
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.	1	2	3	4	5
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.	1	2	3	4	5
15	Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.	1	2	3	4	5
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.	1	2	3	4	5