

## ***Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi<sup>1</sup>***

**Dr. Öğr. Üyesi Gürkan MORALI<sup>2</sup>**

### **Öz**

Bu araştırmanın temel amacı, uluslararası öğrenciler için hazırlanmış akademik Türkçe kaynaklarından biri olan Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerini çeşitli açılardan incelemektir. Çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, bölümlere göre okuma metinlerinin dağılımında değişkenlik söz konusudur. En az ve en çok metin bulunan bölümler arasında beş metinlik bir fark tespit edilmiştir. Okuma metinlerinin alanlara göre dağılımında da değişkenlik söz konusudur. En fazla yer verilen alanın sosyal bilimler, en az yer verilen alanın ise sağlık bilimleri olduğu görülmüştür. Etkinlik sayıları bakımından da sosyal bilimler alanında yoğunluğun olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerdeki okuma etkinliği sayısının fazla olmasında metin sayısı önemli bir rol oynamaktadır. Okuma etkinliklerinin türlere göre dağılımında ise sınırlılık söz konusudur. Bu veriler dikkate alındığında incelenen dokümanın, sosyal bilimler alanında ön plana çıktığı sonucuna ulaşılmaktadır.

***Anahtar kelimeler:*** *Yabancı dil olarak Türkçe, akademik Türkçe, okuma, metin*

<sup>1</sup> Bu çalışma, 2. Uluslararası Sosyal Bilimleri Kongresi'nde (USBİK 2019) "Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi" başlığıyla sunulan sözlü bildiri den üretilmiştir.

<sup>2</sup> Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD, gurkanmorali@gmail.com

## **Evaluation of Academic Turkish Reading Texts and Activities for International Students: A Document Analysis**

### **Abstract**

The main aim of this study is to examine the course book called “Gazi Turkish Language Learning Research and Application Center (TÖMER) Academic Turkish I for International Students”, which is one of the academic Turkish sources for international students, from different perspectives. This study was conducted through the document analysis of the qualitative research approach. There is variability in the distribution of the reading texts in terms of chapters. There is also a variability in the distribution of the reading texts in terms of fields. When this data is taken into consideration, it is seen that the examined document has come to the fore in social sciences. It is observed that the number of activities is also concentrated in the field of social sciences. The number of texts plays an important role in the large number of reading activities in social sciences. Also, there is a limitedness in the distribution of the reading activities in term of types. The texts are seen to be focused more on social sciences than the other fields.

**Keywords:** *Turkish as a foreign language, academic Turkish, reading, text*

### **Giriş**

Türkiye'nin sondönemdünya konjonktüründeki yükselişi, yükseköğretimde uluslararasılaşma politikalarını da gündeme getirmiştir. Yükseköğretimde uluslararasılaşmanın farklı bileşenleri bulunmaktadır. Bu bileşenlerden biri de uluslararası öğrenci sayısıdır. “1970’li yıllarda yaklaşık 800 bin olan uluslararası öğrenci sayısının 2012 yılında 4,5 milyona ulaştığı görülmekte ve yapılan tahminler sonucunda bu rakamın 2022 yılında 8 milyona çıkması beklenmektedir” (YÖK, 2017, s. 3). Küreselleşen dünyada, her ülke daha fazla uluslararası öğrenci çekmeye çalışmakta ve eğitim, küresel bir rekabete dönüşmektedir. YÖK (2017) tarafından yayımlanan Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022 ile yükseköğretimin uluslararasılaşmasına yönelik hedefler ortaya koyulmuştur. Bu hedeflerden biri de Türkiye’deki uluslararası öğrenci sayısının artırılmasıdır. 2016-2017 eğitim-öğretim yılı yükseköğretim istatistiklerine göre Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenci sayısı 108.076’dır (<https://istatistik.yok.gov.tr/>). Bu sayının artırılması

için programlardan burslara kadar birçok düzenleme yapılmaktadır. “Uluslararası öğrencilere tüm üniversitelerde öğrenim görme olanağı verilmiş ve uluslararası öğrencileri kabul etmek isteyen üniversitelerde ön lisans ve lisansta birinci öğretim, ikinci öğretim, uzaktan eğitim ve açık öğretim programlarında uluslararası öğrenciler için kontenjan ayrılmıştır” (Radmard, 2017, s. 68). “Türkiye’deki yükseköğretim kurumlarında öğrenim gören öğrenci sayısı, çeşitli kurumların (Yurt Dışı Türkler ve Akraba Toplulukları, TÜBİTAK, YÖK, Yabancı Elçilikler gibi) verdiği burslarla gelen ve öğrenim giderlerini kendisi karşılayan öğrencilerle birlikte her yıl artmaktadır” (Tüfekçioğlu, 2018, s. 1). Çünkü “uluslararası öğrenciler, eğitimleri sonrası buldukları ülkelerde kalarak üretim ve kalkınma hedeflerinin önemli bir aracı hâline gelmekte veya ülkelerine dönerek birer kültür elçisi sıfatıyla ülkeleri ile misafir oldukları ülke arasında siyasi, sosyal, kültürel ve ticari alanlarda bir köprü vazifesi görmektedir” (T.C. Kalkınma Bakanlığı, 2015, s. 11).

Uluslararası öğrencilerin Türkiye’de öğrenim görürken karşılaştığı sorunların başında dil problemi gelmektedir. Eğitim dili Türkçe olan programlarda okuyan uluslararası öğrencilerin Türkçe dil yeterlikleri, yükseköğretime entegrasyonlarında başat rol oynamaktadır. Uluslararası öğrenciler, bölümlerine başlamadan önce üniversitelerin bünyesindeki Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezleri’nde (TÖMER) Türkçe hazırlık eğitimi almaktadır. TÖMER’lerde öğrencilere çoğunlukla genel Türkçe öğretilmekte ve C1 dil yeterliliğine ulaşan öğrenciler mezun edilmektedir. “Türkçe öğrendikten sonra üniversitede öğrenime başlayan öğrencilerin tamamı aynı dil yeterlik sertifikasına (C1) sahip olmasına rağmen dil yeterlilikleri birbirinden farklı olmaktadır” (Boylu ve Başar, 2016, s. 319). Bunun yanı sıra TÖMER’lerde öğrencilerin akademik Türkçe becerileri yeteri kadar geliştirilememektedir. “Bu öğrenciler üniversitelerde okurken akademik Türkçeyi Türkçe hazırlık kurslarında öğrenmediklerinden dolayı alanları ile ilgili bölümlere gittikleri zaman derslerde zorluk yaşamaktadırlar” (Yahşi Cevher ve Güngör, 2015, s. 2267). Radmard (2017) da uluslararası öğrencilerin Türkçe yüzünden derslerinde başarısızlık yaşadıklarını ifade etmektedir.

Akademik Türkçe, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde gündemde olan alanlardan biridir. Akademik Türkçe ile ne anlatılmak istediğinin anlaşılabilmesi için öncelikli olarak akademik dilin tarif edilmesi gerekir.

Akademik dil ile ilgili birçok tanım yapılmıştır. Bu tanımlar akademik dilin farklı yönlerini yansıtmaktadır. Schleppegrell'e (2004) göre akademik dil, "okul dili"dir. "Büyük eğitimci akademik dil teriminin, alanlarıyla ilgili kullanılan kelimeler anlamına geldiğini düşünmektedir" (Hirai Cook, Borrego, Garza ve Kloock, 2010, s. 2). Ancak "akılda tutulması gereken bir kelime ve kelime öbeği listesinden çok daha karmaşık olan akademik dil; bilimsel, ticari ve diğer teknik alanlarda, okulda ve ötesinde bulunan söylemin bilişsel, dilsel, kültürel ve disipline özgü özelliklerini içerir" (Zwiers, 2006, s. 317-318). "Akademik dil biçimsel açıdan kelime/kelime grupları, cümle ve söylem olmak üzere üç boyuttan oluşur ve bu boyutların her biri; dil kullanımının niteliğini, niceliğini, doğruluğunu, karmaşıklığını ve çok yönlülüğünü yansıtan belirli özelliklere sahiptir" (Gottlieb ve Ernst-Slavit, s. 3-4). Bu boyutlar dikkate alındığında akademik Türkçenin, karmaşık bir süreç olduğu görülmektedir. "Akademik Türkçe öğretimi ise genel bir ifadeyle, öğrencilerin Türkiye'deki eğitim hayatlarında karşılaşacakları Türkçenin öğretimi olarak tanımlanabilir" (Tüfekçioğlu, 2018, s. 1). Ancak akademik Türkçenin öğretimi ile ilgili çalışmalar henüz başlangıç aşamasındadır. Biçer (2017), 2010-2016 yılları arasında yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yayımlanan makaleleri incelediği çalışmasında bu alandaki çalışmaların sınırlı olduğuna dikkat çekmektedir. Çağlayan Dilber (2018) de yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yazılan kaynak kitaplara ilişkin inceleme yaptığı çalışmada akademik Türkçe öğretiminin kitaplarda en az ele alınan konulardan biri olduğunu tespit etmiştir.

Uluslararası öğrencilerin Türkiye'yi tercih etmesinde verdiği burslarla ön plana çıkan Yurtdışı Türkler ve Akraba Toplulukları Başkanlığı (YTB), uluslararası öğrencilerin Türkiye'de üniversite eğitimi almaları için "Türkiye Bursları" vermektedir. Bu burs kapsamında uluslararası öğrencilerin not alma, sunum yapma, akademik yazma, araştırma yapma gibi becerilerini geliştirmek üzere C1 kurundan sonra akademik Türkçe dersleri de almaları zorunlu hâle getirilmiştir (<https://www.turkiyeburslari.gov.tr/ytbden-uluslararasi-ogrencilere-akademik-turkce-destegi/>). YTB'nin desteğiyle akademik Türkçe öğretimi, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından beri daha sistematik hâle getirilmeye başlanmış ve Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezlerinin (TÖMER) müfredatında kendine yer bulmuştur.

Son yıllarda gündeme gelen bir alan olduğu için kaynaklar da oldukça sınırlıdır. Bu alandaki ders kaynaklarının oluşturulmasında da YTB önemli bir rol oynamıştır. YTB'nin desteğiyle Gazi Üniversitesi TÖMER, ardından Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (ERSEM) tarafından akademik Türkçe ders kitaplarının hazırlanması görülmektedir. Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan kaynaklar, okuma ve yazma becerilerini ayrı ayrı ele alan iki kitaptan oluşmaktadır. ERSEM tarafından hazırlanan kaynaklar ise sosyal, fen ve sağlık alanlarını müstakil olarak ele alan ve tüm dil becerilerini tümleşik olarak geliştirmeyi amaçlayan tematik 3 ders kitabından oluşmaktadır.

Literatürde bu alandaki ders kitaplarını ele alan bir çalışma bulunmamaktadır. Bu çalışmanın temel amacı, uluslararası öğrenciler için hazırlanmış akademik Türkçe kaynaklarından biri olan Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerini çeşitli açılardan incelemektir. Bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma metinlerinin bölümlere göre dağılımı nasıldır?

Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma metinlerinin alanlara (sosyal bilimlere, fen bilimlerine ve sağlık bilimlerine) göre dağılımı nasıldır?

Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerinin alanlara (sosyal bilimlere, fen bilimlerine ve sağlık bilimlerine) göre dağılımı nasıldır?

Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerinin, tür bakımından dağılımı nasıldır?

## Yöntem

### *Araştırmanın modeli / deseni*

Bu çalışma, nitel araştırma yaklaşımı içerisinde yer alan doküman incelemesi yoluyla gerçekleştirilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 217).

### **İncelenen dokümanlar**

Bu araştırmada, Gazi TÖMER tarafından oluşturulan Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabı çalışma dokümanı olarak belirlenmiştir. Bu kitap, 2017 yılında Ankara’da yayımlanmıştır. İncelenen kitap 2. basım olup 264 sayfadan ve 9 bölümden oluşmakta ve her bölüm kendi içinde farklı temalara ayrılmaktadır. Bu temalar altında çeşitli konu başlıklarına ait farklı metinlere yer verilmektedir. Her bölümün sonunda kelime bilgisi adlı etkinlik bölümleri yer almaktadır. Bu bölümlerde kelime bilgisini yoklamaya yönelik 50 adet çoktan seçmeli soru bulunmaktadır. Kitaptaki konu dağılımı aşağıdaki tabloda gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Kitapta yer alan konulara ilişkin tanımlayıcı bilgiler

<b>Bölüm</b>	<b>Ana Konu</b>	<b>Okuma Metni Başlıkları</b>	<b>F</b>
1	Dil	(1) İki Dillilik (2) Çeviri Programları Dilleri Yok Eder mi? (3) Beyin Hakkında Neler Biliyoruz?	3
	Eğitim	(1) PISA Sonuçlarının Değiştirdiği Eğitim Politikaları (2) Dâhilerin Okulu Enderun	2
	İletişim	(1) Osmanlıda Elçilik (2) Reklamların Sınırı Olmalı mı? (3) Belgesel Filmler ve Gerçeklik	3
2	Tabiat	(1) Tropikal Yağmur Ormanları	1
	İnsan	(1) Ya Sizin Aileniz (2) Gençlerin Sorunları	2
	Göç	(1) Göçün Anatomisi (2) Beyin Göçü	2
3	Sözlü Kültür	(1) Antropoloji	1
	Takvim	(1) Takvimden Karaktere (2) Zamanın Önemi	2
4	Kişisel Gelişim	(1) Kuantum Fiziği ve Düşünce İlişkisi (2) Duygusal Zekâ Gerçeği	2
	Tedavi Yolları	(1) Kontrol Merkezi (2) Tamamlayıcı Tıp ve Alternatif Tıp	2
	Virüsler	(1) Virüslerin Savaşı	1
5	Eğlence	(1) Adrenalin Tutkusu (2) Halk Dansı	2
	Oyun	(1) Bilgisayar Oyunları (2) Çocuk Oyunları	2
	Vücut	(1) Futbolun Tarihçesi ve Türkiye’de Futbol (2) Suyla Gelen Mucize	2

	Ayaklanmalar	(1) Büyük Ruh Yahut Gandhi (2) Fransız İhtilali	2
6	Felaketler	(1) Depremlerin Habercileri ve Jeofizik: Haberci Canlılar ve Jeofizik İşaretler (2) Yüzyılımızın Temel Sorunlarından Biri: Buzulların Erimesi	2
	Ölüm	(1) Planlı Ölümler (2) Cenaze Törenleri ve Defin ile İlgili Gelenekler	2
	Enerji	(1) Yenilenebilir Enerji Kaynakları (2) Nükleer Santraller Yararlı mı, Zararlı mı?	2
7	Uzay	(1) Galaksiler ve Samanyolu (2) Uzaya Gitmek Ayağa mı Düşüyor?	2
	Teknoloji	(1) 2014 Yılı'nın En İyi 25 İcadı (2) Bir Araştırma: Gençlerin Sanal Alanı Kullanım Tercihleri ve Kendilerini Sunum Taktikleri	2
	Medeniyetler	(1) Hititler (2) Ahilik	2
8	İnsanlığı Etkileyenler	(1) Platon'a Göre İnsan, Ahlak ve Devlet Düzeni (2) Tıbbın Hâkimi İbn-i Sina	2
	Mimari	(1) Gökdelenler	1
	Ekonomi	(1) Yoksulluk ve Açlıkla Mücadele Sürüyor (2) Yeni Ekonominin Toplumsal, Ekonomik ve Teknolojik Boyutları	2
9	Yönetim Şekilleri	(1) Monarşi mi, Cumhuriyet mi? (2) Egemenlik ve Demokrasinin Temsili	2
	Korsanlar	(1) Dünden Bugüne Korsanlar (2) Sanal Dolandırıcılığın Yükselen Yıldızı: Phishing	2
Toplam Okuma Metni Sayısı			50

### *Verilerin analizi*

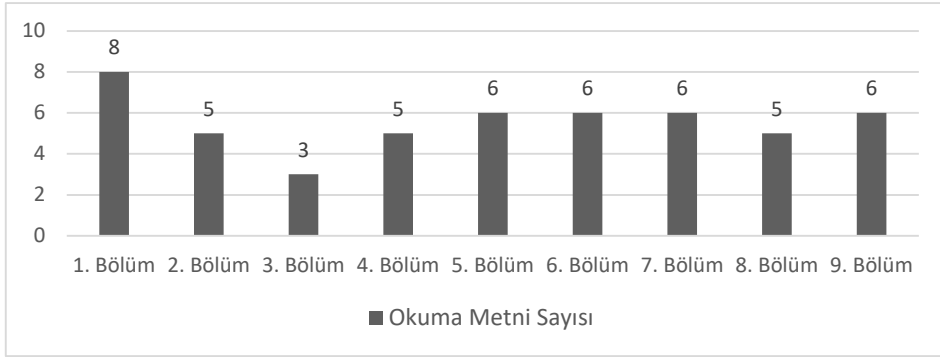
Araştırmanın alt soruları kapsamında ilk olarak okuma metinlerinin bölümlere göre dağılımı belirlenmiştir. Bu dağılım belirlenirken her bölümdeki okuma metinleri sayılmış ve notlar alınmıştır. Ardından her bölüm kendi içerisinde alanlara göre değerlendirilmiştir. Metinlerin başlıkları ve içeriklerine bakılarak hangi alanla ilgili olduğuna karar verilmiştir. Ardından her bir bölüm içerisindeki okuma etkinlik sayılarının alanlara göre dağılımı belirlenmiştir. Yine bu aşamada her bölüm

içerisindeki okuma etkinlikleri tek tek ele alınarak türü belirlenmeye çalışılmıştır.

Okuma metinlerinin alanlara göre dağılımı analiz edilirken betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Bu analizde veriler, önceden belirlenmiş temalara göre ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Alan isimleri sosyal bilimler, fen bilimleri ve sağlık bilimleri temaları olarak önceden belirlendiği için betimsel analiz ile incelenmiştir. Okuma metinlerinin türlere göre dağılımı analiz edilirken etkinlik türleri belli olmadığı için içerik analizine başvurulmuştur. Etkinliklerin türüne göre kategoriler oluşturulmuş ve adlandırılmıştır. Verilerin gösteriminde ise grafikler tercih edilmiş ve frekans değerleri kullanılarak sayısal veriler sunulmuştur.

## **Bulgular**

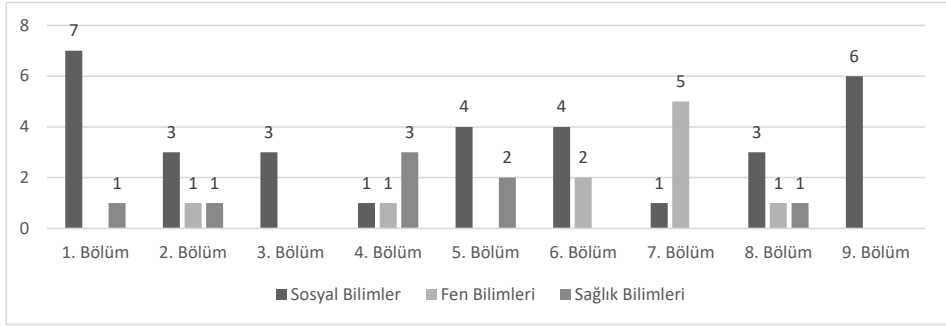
Bu bölümde, çalışmada elde edilen bulgular tablolar aracılığıyla gösterilmekte ve tablolara ait bilgiler verilmektedir.



**Şekil 1:** Bölümlere göre okuma metni sayısı dağılımı

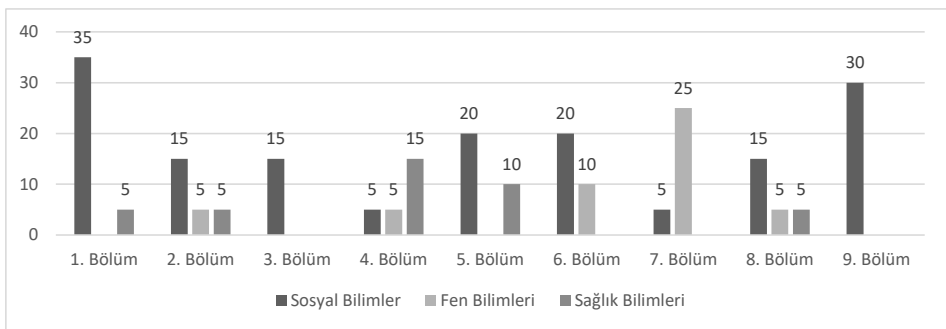
Şekil 1’de okuma metinlerinin bölümlere göre dağılımı gösterilmektedir. 1. bölümde 8, 2. bölümde 5, 3. bölümde 3, 4. bölümde 5, 5. bölümde 6, 6. bölümde 6, 7. bölümde 6, 8. bölümde 5 ve 9. bölümde 6 metin bulunmaktadır. En fazla metnin bulunduğu bölüm birinci bölümdür. En az metnin bulunduğu bölüm ise 3. bölümdür.





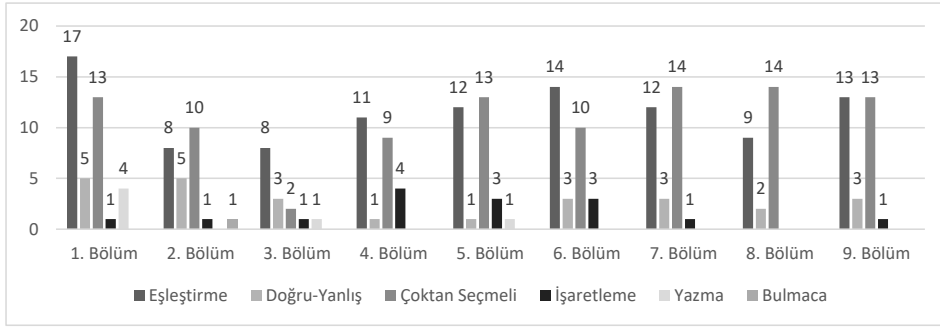
**Şekil 2:** Okuma metinlerinin alanlara göre dağılımı

Şekil 2’de okuma metinlerinin bölümlere göre dağılımı yer almaktadır. Sosyal bilimler ile ilgili olarak 1. bölümde 7, 2. bölümde 3, 3. bölümde 3, 4. bölümde 1, 5. bölümde 4, 6. bölümde 4, 7. bölümde 1, 8. bölümde 3 ve 9. bölümde 6 metin bulunmaktadır. Fen bilimleri ile ilgili olarak 2. bölümde 1, 4. bölümde 1, 6. bölümde 2, 7. bölümde 5 ve 8. bölümde 1 metin yer almaktadır. Sağlık bilimleri ile ilgili olarak 1. bölümde 1, 2. bölümde 1, 4. bölümde 3, 5. bölümde 2 ve 8. bölümde 1 metne yer verilmektedir. Sosyal bilimler alanına yönelik toplam 32, fen bilimleri alanına ait toplam 10 ve sağlık bilimleri alanı ile ilgili toplam 8 metin bulunmaktadır. Metin sayısının sosyal bilimlerden başlayarak sırasıyla fen bilimleri ve sağlık bilimleri alanlarında azaldığı görülmektedir.



**Şekil 3:** Alanlara göre okuma etkinlik sayılarının dağılımı

Şekil 3'te okuma etkinlik sayılarının alanlara göre dağılımı yer almaktadır. Sosyal bilimler ile ilgili olarak 1. bölümde 35, 2. bölümde 15, 3. bölümde 15, 4. bölümde 5, 5. bölümde 20, 6. bölümde 20, 7. bölümde 5, 8. bölümde 15 ve 9. bölümde 30 okuma etkinliği bulunmaktadır. Fen bilimleri ile ilgili olarak 2. bölümde 5, 4. bölümde 5, 6. bölümde 10, 7. bölümde 25 ve 8. bölümde 5 okuma etkinliği yer almaktadır. Sağlık bilimleri ile ilgili olarak 1. bölümde 5, 2. bölümde 5, 4. bölümde 5, 5. bölümde 10 ve 8. bölümde 5 okuma etkinliğine yer verilmektedir. Sosyal bilimler alanına yönelik toplam 160, fen bilimleri alanına ait toplam 50 ve sağlık bilimleri alanı ile ilgili toplam 40 okuma etkinliği bulunmaktadır.



Şekil 4: Bölümlere göre okuma etkinlik türlerinin dağılımı

Şekil 4'te okuma etkinlik türlerinin bölümlere göre dağılımı yer almaktadır. 1. bölümde 17 etkinlik eşleştirme, 5 etkinlik doğru-yanlış, 13 etkinlik çoktan seçmeli madde, 1 etkinlik işaretleme ve 4 etkinlik yazma türündedir. 2. bölümde 8 etkinlik eşleştirme, 5 etkinlik doğru-yanlış, 10 etkinlik çoktan seçmeli madde, 1 etkinlik işaretleme ve 1 etkinlik bulmaca türündedir. 3. bölümde 8 etkinlik eşleştirme, 3 etkinlik doğru-yanlış, 2 etkinlik çoktan seçmeli madde, 1 etkinlik işaretleme ve 1 etkinlik yazma türündedir. 4. bölümde 11 etkinlik eşleştirme, 1 etkinlik doğru-yanlış, 9 etkinlik çoktan seçmeli madde ve 4 etkinlik işaretleme türündedir. 5. bölümde 12 etkinlik eşleştirme, 1 etkinlik doğru-yanlış, 13 etkinlik çoktan seçmeli madde, 3 etkinlik işaretleme ve 1 etkinlik yazma türündedir. 6. bölümde 14 etkinlik eşleştirme, 3 etkinlik doğru-yanlış, 10 etkinlik çoktan seçmeli madde ve 3 etkinlik işaretleme türündedir. 7. bölümde 12 etkinlik eşleştirme, 3 etkinlik doğru-yanlış, 14 etkinlik çoktan seçmeli madde ve 1 etkinlik işaretleme türündedir. 8. bölümde 9 etkinlik eşleştirme, 2 etkinlik

doğru-yanlış ve 14 etkinlik çoktan seçmeli madde türündedir. 9. bölümde 13 etkinlik eşleştirme, 3 etkinlik doğru-yanlış, 13 etkinlik çoktan seçmeli madde ve 1 etkinlik işaretleme türündedir. 9 bölümde toplam 104 etkinlik eşleştirme, 26 etkinlik doğru-yanlış, 98 etkinlik çoktan seçmeli madde, 15 etkinlik işaretleme, 6 etkinlik yazma ve 1 etkinlik bulmaca türündedir.

### **Tartışma ve sonuç**

Bu çalışmada uluslararası öğrenciler için hazırlanmış akademik Türkçe ders kitabındaki okuma etkinlikleri çeşitli açılardan incelenmiştir. İncelenen kitap öğrencilerin akademik okuma becerisini geliştirmeyi amaçlamaktadır.

İncelenen dokümanda, bölümlere göre okuma metinlerinin dağılımında değişkenlik söz konusudur. En çok metnin bulunduğu kısım ilk bölümdür. Bu bölümde sekiz metin yer almaktadır. En az metnin bulunduğu kısım ise üç metinle üçüncü bölümdür. İkinci, dördüncü ve sekizinci bölümlerde beş metin yer alırken beşinci, altıncı, yedinci ve dokuzuncu bölümlerde ise altı metin bulunmaktadır. En az ve en çok metin bulunan bölümler arasında beş metinlik bir fark tespit edilmiştir. Bölümler arasında metin sayısı bakımından dengeli bir dağılımın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Okuma metinlerinin alanlara göre dağılımında da değişkenlik söz konusudur. Metinlerin sosyal bilimler alanında yoğunlaştığı görülmüştür. 32 metne ait içeriğin sosyal bilimlerle ilgili olduğu görülmüştür. Fen bilimleri ile ilgili metin sayısının 10 olduğu tespit edilmiştir. Sağlık bilimleri ile ilgili metin sayısının ise 8 olduğu bulunmuştur. En fazla yer verilen alanın sosyal bilimler, en az yer verilen alanın ise sağlık bilimleri olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında uluslararası öğrencilerin ağırlıklı olarak sosyal ve fen bölümleri tercih etmesinin rolü olabilir. Çünkü YÖK tarafından tıp ve diş hekimliği gibi rağbet gören sağlık bölümlerinde uluslararası öğrenciler için birtakım sınırlamalar bulunmaktadır. Bu yüzden sosyal ve fen bilimlerine daha fazla ağırlık verilerek sağlık bilimleri alanında en az metne yer verilmesi anlamlı görülmektedir. Bu veriler dikkate alındığında incelenen dokümanın, sosyal bilimler alanında ön plana çıktığı düşünülmektedir. Ancak bu veriler çerçevesinde fen ve sağlık bilimlerinin arka planda kaldığını da söylemek mümkündür. İncelenen kitabın, metin içerikleri bakımından

sosyal bilimler alanında eğitim alacak öğrencilere avantaj sağladığı görülürken fen ve sağlık bilimlerinde eğitim alacak öğrenciler için dezavantaj oluşturabileceği ihtimali bulunmaktadır. Bu durum fen ve sağlık bilimleri alanlarındaki öğrencilerin alanlarıyla ilgili çeşitli temel kavramları ve terimleri öğrenmeleri konusunda yetersizlik oluşturabilir. Böylece “öğrenciler kendi alanları ile ilgili kavramları, terimleri ve örnek metinleri anlamakta zorluklar yaşamaktadır” (Yılmaz, 2017, s. 180). Demir (2017) de uluslararası öğrencilerin karşılaştıkları metinlerde kendi alanlarıyla ilgili kavramları anlamada zorluk yaşadıklarını tespit etmiştir. Ayrıca Demir ve Genç (2018) de uluslararası öğrencilerin alanlarıyla ilgili ders kitaplarındaki dili anlamakta zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda Yılmaz (2017) yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin akademik Türkçeye ilişkin görüşlerini ele aldığı çalışmasında ulaştığı bulgular ışığında öğrencilere kendi alanlarıyla ilgili kavramların öğretilmesi gerekliliğine dikkat çekmiştir. Yaşar, Özden ve Toprak (2017) da genel Türkçe derslerini dikkate alarak akademik Türkçeye ilişkin çıkarımlarda bulunmuştur. Bu çıkarımlardan bazılarını akademik Türkçe dersleri açısından da değerlendirmek kayda değerdir. “Bu noktada TÖMER’de gerek öğretim üyelerinin seçtiği metinler gerekse ders materyallerinin içeriği, akademik Türkçeye uygun metinlerin olması uluslararası öğrencilerin kendi bölümlerine gittiklerinde okuma konusunda işlerini kolaylaştıracaktır” (Yaşar, Özden ve Toprak, 2017, s. 218). Çünkü uluslararası öğrenciler, akademik Türkçe bağlamında kendileri açısından en önemli becerinin ders kitabı okumak olduğu görüşünü paylaşmıştır (Demir ve Genç, 2018).

Alanlara göre metinlerin dağılımında sosyal bilimler alanına yönelik toplam 160, fen bilimleri alanına ait toplam 50 ve sağlık bilimleri alanı ile ilgili toplam 40 okuma etkinliği bulunmaktadır. Etkinlik sayılarında da sosyal bilimler alanında yoğunluğun olduğu görülmektedir. Sosyal bilimlerdeki okuma etkinliği sayısının fazla olmasında metin sayısı önemli bir rol oynamaktadır. Çünkü metin sayısı etkinlik sayısı arasında doğrusal bir ilişki vardır. Kitaptaki tüm metinlerde standart olarak 5 etkinlik yer almaktadır. Okuma etkinliklerinin türlere göre dağılımında sınırlılık söz konusudur. İncelenen toplam 250 etkinliğin eşleştirme, doğru-yanlış, çoktan seçmeli madde, işaretleme, yazma ve

bulmaca türlerinde olduğu görülmektedir. 104 etkinlik eşleştirme, 26 etkinlik doğru-yanlış, 98 etkinlik çoktan seçmeli madde, 15 etkinlik işaretleme, 6 etkinlik yazma ve 1 etkinlik bulmaca türündedir. Okuma etkinliklerinin türleri değerlendirildiğinde daha çok alt düzey düşünme becerilerini ölçer nitelikte geleneksel ve yapılandırılmış etkinliklere yer verildiği görülmektedir. Bu tarz etkinliklere yer verilmesinin nedenleri, etkinlikleri değerlendirme süresinin ekonomikliği, objektif değerlendirme yapılabilmesi ve değerlendirmenin daha kolay gerçekleştirilmesi olabilir. Bu tür etkinliklerin avantajlarının yanı sıra birtakım dezavantajları da bulunabilmektedir. Öncelikle etkinlik türleri bağlamında geleneksel ölçme-değerlendirme yaklaşımının benimsendiği ve araçlarının kullanıldığını söylemek mümkündür. Ancak bu tür geleneksel etkinlikler öğrenci başarısını yansıtmaya açısından tartışmaya açıktır. Çünkü çoktan seçmeli madde ve doğru-yanlış gibi etkinlikler şans başarısına açık türlerdir (Başol, 2013). Bu türdeki etkinliklerin sayısının yüksek olması, öğrencilerin akademik okuma kazanımlarına ulaşma durumlarını net olarak belirleyebilmede yetersiz kalabilmektedir.

Bu araştırma kapsamında şu öneriler sunulmaktadır: Öncelikle kitaptaki bölümler arasındaki metin dağılımının nicelik bakımından dengeli olmasına özen gösterilmelidir. Bu sebeple ilk ve üçüncü bölüm arasında dengesiz dağılım giderilmelidir. Bölümler arasındaki metin dağılımı birbirine eşit veya yakın olmalıdır. Alanlara göre metin sayılarının dengeli olması sağlanmalıdır. Sosyal, fen ve sağlık alanlarındaki metin sayıları birbirine eşit veya yakın olmalıdır. Okuma etkinliklerinin de alanlara göre dağılımı birbirine yakın olmalıdır. Okuma etkinliklerinin türlere göre dağılımı da çeşitlendirilmelidir. Farklı türde, üst düzey düşünme becerilerini harekete geçirebilecek ve diğer dil becerilerinin de etkin kullanılmasını sağlayacak okuma etkinliklerine yer verilmelidir. Örneğin okuma metninin temasına göre tez-anti üretilerek tartışma yapma, metnin konusu ile ilgili hazırlıklı konuşma ve sunum performansları sergileme, metnin konusu ile ilgili yaratıcı yazma, okuma metnindeki terimlerle ilgili yazma çalışmaları yapma, okuma metninin özetini çıkarma gibi çeşitli etkinliklere yer verilebilir.

Bu araştırmada kitaptaki metin sayılarına bakılarak alanlara göre dengeli dağılım olup olmadığına ilişkin çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu durum metinlerin niteliğine yönelik yorum yapılabilmesi için yetersizdir. Örneğin az metnin bulunduğu metinler, daha işlevsel veya hedeflenen akademik Türkçe kazanımlarına daha uygun olabilir. Bu sebeple metinlerdeki kelime ve cümle sayısı, cümle uzunluğu, bilinmeyen kelimelerin oranı, okunabilirlik düzeyi gibi unsurların da incelenmesi önerilmektedir.

### **Kaynaklar**

- [ 1]. Başol, G. (2013). *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Genişletilmiş 2. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- [ 2]. Boylu, E. ve Başar, U. (2016). “Türkçe Öğretim Merkezlerinin Güncel Durumu ve Standartlaştırılması Üzerine.” *The Journal of Academic Social Science*, 4(24), 309-324.
- [ 3]. Biçer, N. (2017). “Yabancılara Türkçe Öğretimi Alanında Yayınlanan Makaleler Üzerine Bir Analiz Çalışması.” *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27, 236-247.
- [ 4]. Çağlayan Dilber, N. (2018). “Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Yazılan Kaynak Kitaplara İlişkin Bir İnceleme.” *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 111-128.
- [ 5]. Demir, D. (2017). *Uluslararası Öğrencilerin Akademik Türkçe İhtiyaçları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- [ 6]. Demir, D., Genç, A. (2018). “Akademik Türkçe Etkinliklerine Yönelik Öğrenci ve Öğretim Elemanı Görüşleri.” *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 15(28), 91-104.
- [ 7]. Gottlieb, M., Ernst-Slavit, G. (2014). Academic language: A Centerpiece for Academic Success in English Language Arts. In M. Gottlieb & G. Ernst-Slavit (Eds.), *Academic language in diverse classrooms: English language arts, Grades 6-8: Promoting content and language learning* (pp. 1-44). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- [ 8]. Hirai Cook, D. L., Borrego, I., Garza, E., Kloock, C. T. (2010). *Academic Language/literacy Strategies for Adolescents: A “how to” Manual for Educators*. New York, NY: Routledge.
- [ 9]. <https://istatistik.yok.gov.tr/>
- [ 10]. <https://www.turkiyeburslari.gov.tr/ytbden-uluslararası-ogrencilere-akademik-turkce-destegi/>
- [ 11]. Radmard, S. (2017). “Türk Üniversitelerindeki Uluslararası Öğrencilerin Yükseköğretim Taleplerini Etkileyen Etkenlerin İncelenmesi.” *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(1), 67-77.
- [ 12]. Schleppegrell, M. J. (2004). *The Language of Schooling: A Functional Linguistics Perspective*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- [ 13]. T.C. Kalkınma Bakanlığı (2015). “Yükseköğretimin Uluslararasılaşması Çerçevesinde Türk Üniversitelerinin Uluslararası Öğrenciler İçin Çekim Merkezi Haline Getirilmesi Araştırma Projesi Raporu.” Ankara: Kalkınma Araştırma Merkezi, Yayın No: 2936.
- [ 14]. Tüfekçioğlu, B. (2018). *Yabancı Dil Olarak Akademik Türkçe: Sosyal Bilimlerde Akademik ve Teknik Söz Varlığı* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- [ 15]. Yahşi Cevher, Ö., Güngör, C. (2015). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Türkçenin Öneme İlişkin Uygulamalı Bir Araştırma: Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Örneği.” *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, UDES 2015, 2267-2274.
- [ 16]. Yaşar, E., Özden, M., Toprak, S. (2017). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Tömerler ve Akademik Başarı.” *International Journal of Languages’ Education and Teaching*, 5(3), 213-224.
- [ 17]. Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

[ 18]. Yılmaz, İ. (2017). “Opinions of Turkish as a Foreign Language Learners on Academic Turkish.” *Advances in Language and Literary Studies*, 8(2), 180-189. DOI:10.7575/aiac.all.v.8n.2p.180

[ 19]. YÖK (2017). *Yükseköğretimde Uluslararasılaşma Strateji Belgesi 2018-2022*. <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yuksekogretimde-uluslararasılaşma-strateji-belgesi-2018-2022> adresinden elde edilmiştir.

[ 20]. Zwiers, J. (2006). Integrating Academic Language, Thinking, and Content: Learning Scaffolds for Non-Native Speakers in The Middle Grades. *Journal of English for Academic Purposes*, 5(4), 317-332.



## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı<sup>1\*</sup>***

**Halime BARIŞ<sup>2</sup>**

**Ülker ŞEN<sup>3</sup>**

### **Öz**

Kaygı, genellikle kötü bir şey olacaktıymış hissine kapılıp bireylerde yaşanan korku, endişe ve fizyolojik değişiklikler olarak açıklanmaktadır. Son yıllarda kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde öğrencileri olumsuz anlamda etkilediği ve yüksek kaygının başarıyı düşürdüğü gözlemlenmektedir. Bu çalışmanın amacı, ülkemizde öğrenim gören yabancı uyruklu üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını *cinsiyet*, *Türkçe kitap okuma alışkanlığı* ve *Türkçe yazı yazma sıklığı* gibi değişkenler ışığında ele alıp bu değişkenler açısından öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmektir. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Aydın Üniversitesi ve Gaziantep Üniversitesinde TÖMER eğitimi gören 130 yabancı uyruklu öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada betimleyici tarama modeli kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının tespitine yönelik geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” Şen ve Boylu (2017), kullanılmıştır. Yabancı uyruklu öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Cinsiyet faktörü ve Türkçe kitap okuma sıklığının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisi söz konusu değildir. Bununla birlikte Türkçe yazı yazma sıklığı ile kaygı arasında anlamlı bir farklılık söz konusudur.

***Anahtar kelimeler:*** *Yabancı dil, Türkçe öğretimi, yazma kaygısı kaygı*

<sup>1\*</sup> Bu çalışma yazar tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Gazi Üniversitesi, Yüksek Lisans Öğrencisi, barishlme@gmail.com.

<sup>3</sup> Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi ABD. ulker\_sen@hotmail.com

## **Writing Anxiety in Turkish Language Teaching**

### **Abstract**

Anxiety is usually explained as fear, worry, and physiological changes at individuals due to having a feeling of something bad will happen. In recent years, it is observed that anxiety affects students negatively in language learning process and high anxiety decreases the success. The purpose of this paper is to study the writing anxiety of foreign undergraduate students in consideration of variables such as; *gender, reading habit in Turkish, and writing frequency in Turkish* and to see if there is a significant difference between these variables and their writing anxiety. The study is conducted on 130 foreign students studying at TÖMER in Aydın University and Gaziantep University in the academic year of 2018-2019. In data acquisition, “Writing Anxiety Scale” Şen and Boylu (2017), which is developed on the purpose of detection of foreign national students’ writing anxiety, is used. It is found that environment-oriented anxiety of foreign students is higher than action-oriented anxiety. Gender factor and frequency of reading Turkish books has no significant effect on writing anxiety. However, there is a significant effect between writing frequency in Turkish and writing anxiety.

**Keywords:** *Foreign language, Teaching Turkish, writing anxiety, anxiety*

### **Giriş**

Dil, anlaşmayı sağlayan en etkili araçtır. Dil kullanılmadan da iletişim sağlamak mümkündür. Fakat iletişimin en sağlıklı şekli konuşarak anlaşmaktır. Dil: “İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta; kendi kanunları içinde yaşayan ve gelişen canlı bir varlık, milleti birleştiren, koruyan ve onun ortak malı olan sosyal bir müessese; seslerden örülmüş muazzam bir yapı; temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar ve sözleşmeler sistemidir” (Ergin, 1989: 3). Alan yazında kişinin kendi dilini öğrenmesinden ziyade edindiğinden bahsedilmektedir. Geleneksel olarak çocukların ailelerinden veya yakın çevrelerinden edindikleri ilk dile ana dil denmektedir. Literatürde, öğrenmekten ziyade dili edinme söz konusudur. Çünkü sağlıklı her birey çevresiyle iletişime geçmek için maruz kaldığı ve girdi sağladığı dili konuşmaya başlar.

Yabancı dil ise, bir ülkenin halkı tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla öğrenilen dile denmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte ülkeler arasındaki büyük engeller kalkmış insanlar çeşitli sebeplerle istedikleri ülkeye seyahat etmekte ve o kültürle doğrudan etkileşime geçme şansına sahip olmaktadır. Bu etkileşimin sebepleri; turizm, ticaret, eğitim, sağlık, araştırma vb. gibi alanlarda çeşitlilik göstermektedir. Bu etkileşimin tabii bir sonucu olarak da insanlar, farklı toplumların dillerini öğrenme ihtiyacı hissetmişlerdir.

Bu öğrenme ihtiyacı, zamanla yabancı dili öğretmenin bir sisteminin olması gerektiğini gündeme getirmiştir. Araştırmacılar, yabancı bir dili öğretme ile ilgili her geçen gün yeni yöntem ve metotlar üretmektedir. Türkiye'nin, 2000 yılında Socrates Projesine katılması ile diğer Avrupa ülkeleri gibi Türkiye de *Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesine* göre dil öğretim materyallerini düzenlemiştir. Bu Çerçeve Metin'de dil öğretiminin amacı; anlama ve anlatma becerilerini hedef kitleye öğretmektir. Anlama ve anlatma becerisi; dil öğretiminde bulunan dinleme, konuşma, yazma ve okuma becerilerini kapsamaktadır. Dört temel beceriyi öğrenmenin asıl amacı, iletişimi sağlamaktır. Hedef dili öğrenen bir birey, anlatma (konuşma ve yazma) becerisini aktif olarak kullandığı zaman dil öğrenimi, iletişimsel anlamda görevini yerine getirmiş sayılacaktır.

Dünya'da yazma kaygısı ile ilgili çalışmalar 1970'li yıllardan beri yapılagelmiş ve bu çalışmalar neticesinde de birçok kişide yazma kaygısı tespit edilmiştir (Zorbaz, 2011). Yabancı dil öğrenilen ortamlar yüksek oranda kaygı yaşanan ortamlardır (Horwitz vd., 1986). Hotwitz vd. yabancı dil öğretiminde yaşanan kaygının diğer kaygı çeşitlerinden çok daha farklı bir kaygı olduğu bilgisini literatüre ilk kazandıran isim olmuştur. Dünyada kırk yılı aşkın bir süredir kaygı ilgili çalışmalar yapılmaktadır. Yabancı dil öğretiminde kaygı olgusuyla alakalı küresel ölçekte yaklaşık olarak 22.000 çalışma bulunmaktadır fakat Türkiye'de bu konu ile ilgili araştırmalar yeni başlamıştır ve sayıları da oldukça azdır (Aydın ve Zengin, 2008; İşcan, 2016; Şen ve Boylu, 2017; Yoğurtçu ve Yoğurtçu, 2013).

Literatür incelendiğinde, kaygı kavramı ile ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Türk Dil Kurumu (TDK, 2019) sözlüğünde kaygı, “üzüntü, endişe duyulan düşünce, gam, tasa” yine aynı sözlükte tıp terimi olarak; “genellikle

kötü bir şey olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” anlamına gelmektedir. Kaygı, “gerginlik hissi, korku ve sinirlilik, hoş olmayan düşünceler ve fizyolojik değişiklikleri içeren duygusal tepkiler” olarak açıklamaktadır (Spielberger, 1983: 4). Kaygı, “*bilinç dışından kaynaklandığı için nedeni bilinmeyen tehlike, talihsizlik, korku ya da bekleyişinin yarattığı tedirginlik, akıldışı korku; anksiyete, endişe, bunaltı...*” demektir (Bakırcıoğlu, 2012: 731). Cüceloğlu’na (2006: 278) göre kaygı, “üzüntü, sıkıntı, korku, başarısızlık duygusu, acizlik, sonucu bilememe ve yargılama” gibi heyecanlardan bir veya birkaçını içermektedir.

Kaygı, pek çok araştırmacının tanımını yaptığı bir kavramdır. Bu kavram ayrıca karşımıza yerli ve yabancı kaynaklarda anksiyete adıyla da çıkmaktadır. Kaygı, bir tehlike anında veya tehlikenin sezilmesi durumunda bireyin beden, ruh ve zihninde oluşan birtakım olumsuz duygular olarak ifade edilmektedir. Bireyin, bilinmezlik veya endişe anında psikolojik olarak olumsuz bir tutum içine girmesi hâlidir.

Birçok araştırmacı kaygının, birey üzerinde oluşan olumsuz etkilerine değinmişlerdir. Fakat bunun aksine bazı araştırmacılar kaygıyı, metabolizmayı uyarması ve bireyi olumlu yönde etkilemesi sebebiyle yapıcı olarak ele almaktadır. (Schab, 2016) kaygıyı yaşamımızın bir parçası olarak nitelendirmekte ve aslında kaygısızlığın biz insanlar tarafından olumsuz bir şekilde eleştirildiğini vurgulamaktadır. Bu eleştirinin en belirgin ifadesi olarak: *Ne kaygısız insansın* cümlesini vermiştir. *Duvarı nem insanı gam yıkar* atasözü de bu fikri desteklemektedir. (Scovel, 1978) bireyi olumlu anlamda etkileyen ve başarılı olmasını sağlayan kaygıyı, kolaylaştıran kaygı (facilitating anxiety) olarak isimlendirmiştir.

Araştırmacıların kolaylaştıran kaygı diye de isimlendirdikleri olumlu kaygı, bireyin, kötü bir durum karşısında (yaralanma, acı, ceza, ayrılık, hayal kırıklığı) kendisini hazırlamasına olanak sağlar ve böylece kaygı bireyin; tedbir alma, olumsuzluklar yaşanırca daha kolay atlatma gibi koruyucu özelliklerle donatılmasına imkân sağlar. Olumlu kaygı, öğrenim görmekte olan bireyi başaramama endişesiyle daha fazla ders çalışmaya yönlendirebilir. Bu durumun sonucunda birey daha başarılı oluyorsa olumlu kaygıdan bahsedilebilir.

Bu tanımlar daha çok normal seviyede kaygı yaşayan kişileri kapsamaktadır. Fakat normalin üstünde kaygı taşıyan bir diğer ifade ile yüksek kaygı taşıyan bireyler, içinde buldukları durumu avantaja çevirememektedir. Bunun nedeni yüksek kaygılı kişilerin endişe, korku, bunaltı, üzüntü, sıkıntı, acizlik gibi duyguları yoğun olarak yaşamasından kaynaklanmaktadır. Çünkü kaygı duyan bir öğrenci; öğrenememe korkusu, endişelenme, panik yapma, olumsuz fikirler içine girme, özgüven düşüklüğü gibi duygular yaşamaktadır. Bu da öğrencinin motivasyonunu düşürmekte ve başarılı olmasını engellemektedir.

Kaygının ortaya çıkmasının birçok nedeni vardır. Bu nedenler bireylerde, kültürel durumlara göre farklılık gösterebilmektedir. Mesela bir insan için kaygı unsuru olan durum bir diğerini hiç kaygılandırmayabilir. Fakat buna rağmen kaygı duygusunun ortaya çıkmasına yol açan bazı ortak yönler söz konusudur. Bunlar:

1. *Desteğin Çekilmesi*: Sürekli alıştıkları, güven duydukları çevreler veya durumlar ortadan kalktığı zaman bireylerde kaygı duygusu yaşanmaktadır.
2. “*Olumsuz Bir Sonucu Beklemek*.” Bizden kaynaklanan olumsuzlukların sonuçlarının ortaya çıkacağı durumlarda yaşanan kaygıdır. (Çalışmadan sınava girme gibi)
3. *İç Çelişki*: İnsanoğlu zihnen farklı bir fikri benimsemesine rağmen, ortaya koyduğu davranış bunun aksi olabilmektedir. Bu çelişkinin ortaya çıkma durumu bireylerde kaygıya ve gerginliğe sebep olmaktadır. Bu durum, bilişsel çelişkiye girer o da büyük bir heyecan kaynağıdır.
4. *Belirsizlik*: İnsanlarda ciddi manada gelecek kaygısı söz konusudur. Bazen toplumsal hayatın bir parçası olan bizler gelecek zamanda kötü olayların olacağını bilmektense hiç bilmemeyi tercih ederiz (Cüceloğlu, 2006: 278).

Kaygı kavramı, yabancı dil öğreniminde de bireyleri etkilemektedir. Yabancı dil kaygısı, yabancı dilde kendini yeterli hissetmeyen birey tarafından dili kullanacağı zaman ortaya çıkan bir korku olarak tanımlanmaktadır (MacIntyre ve Gardner, 1994). Bu tanım aslında yabancı dil ortamlarının birey tarafından yeni görülen ve yabancılık çekilen ortamlar olduğunu ifade etmektedir. Bu da bireyin rahat hissetmemesine sebep olabilmektedir. Cüceloğlu'nun (2006) ifade ettiği gibi *desteğin çekilmesi* sürekli alıştıkları

ortamdan kopma bireyin kaygılanmasına sebep olmaktadır. Ayrıca hedef dil zor ise ve kişi başarılı olmayı çok önemsiyorsa bu da bireyin kaygılanmasına sebep olmaktadır.

Dil öğretiminin merkezinde dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri bulunmaktadır. Genellikle yazma becerisi, ana dil öğretiminde ve ikinci dil öğretiminde en sona bırakılmaktadır. Elbette ki yazma becerisi de diğer beceriler kadar önemlidir. Özbay'ın da ifade ettiği gibi “yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır. Yazma, insanın doğası gereği kendini dışa vurduğu, davranışlarından birisidir. Duygu, düşünce, görüş ve hayallerin sözle ifade edilmesi yeterli değildir. Dil gelişiminde yazı da çok önemlidir. Yazma, insanın günlük çalışmalarında olduğu kadar, meslekteki bilgilerini aktarmak açısından da bir ihtiyaçtır” (Akt. Bağcı ve Başar, 2013: 310).

Yazma becerisi, diğer dil becerilerini bilmenin yanında metin türleri ve tümceler arasında bütünlük oluşturabilmeyi de ön plana çıkaran zorlu bir süreçtir. Bu sürece; sıralama (giriş, gelişme, sonuç), neden-sonuç gibi mantıksal bilgiler de dâhil olmaktadır. Buna ilaveten yazı yazma; akıl yürütme, analiz, planlama ve sentez gibi zihinsel stratejiyi de içermektedir (Yalçın, 1997).

Öğrencilerin yazı yazmada başarılı olabilmesi için birtakım niteliklere sahip olması gerekmektedir. *Bunlar: “Öğrencilerin bilgi birikimi ve kültürel zenginliğinin olması; yaşam deneyiminin bulunması; Türkçeyi etkin ve doğru bir biçimde kullanabiliyor olması; yazma konusunda teknik bilgiye sahip olması; olaylara farklı bakış açılarından bakarak sebep-sonuç ilişkisi kurması, analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilmesi; farklı olay ve düşünceleri birtakım ölçütler doğrultusunda ayıklayabilmesi, sınıflayabilmesi gerekir”* (Göçer, 2010: 182).

Yazma becerisi, öğrencilerin en çok zorlandıkları becerilerden biridir. Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER)'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin temel becerilerde ne oranda zorlandıklarını anlamak için bir çalışma yapılmıştır ve bu çalışmanın sonucunda; “*ilk sırada % 40 ila “Yazma”, ikinci sırada % 33 ila “Konuşma”, üçüncü sırada %17 ila “Anlama” ve % 16 ila “Okuma” cevabı verilmiştir*” (Açık, 2008). Öğrencilerin bu kadar zorlanmalarında birçok neden bulunabilir. Bu

nedenler çeşitlilik göstermekle birlikte genel olarak: Alfabe farklılığı, Türkçenin sondan eklemeli bir dil olması, cümle yapısı olarak özne-nesne-yüklem sıralaması olabilmektedir. Bunların dışında hedef dili öğrenen öğrencilerin kaygı durumları, eğitim-öğretimde kullanılan materyaller, güdülenme ve öğretmen unsuru da sıralanabilir.

Yapılan araştırmalar, yazma becerisinde, öğrencilerin zorlandığını göstermektedir. Bu zorlanma duygusu öğrencilerde bu beceriye karşı kaygı oluşmasına sebep olabilmektedir. Poff, yazma kaygısını, yazmaya karşı geliştirilen bir tepki olarak nitelendirmektedir. Bu tepki neticesinde kişilerde; “üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da çeşitli kramplar ve terleme” şeklinde de fiziksel etkiler gözükmektedir (2004: 168). (Corbett-Whittier, 2004) yazma kaygısının, yazma becerisine engel olduğunu ve bireyin yazmaktan kaçınmasının söz konusu olduğunu ifade eder. Yazma kaygısı, “bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumu”dur (Daly ve Wilson, 1983: 327). Yazma kaygısı; yazma becerisini kapsayan bütün etkinlikler için geçerlidir. Bu bir yazma ödevi olabileceği gibi derste yazma kapsamında olan bir etkinlik dahi olabilir. Sınavda karşısına çıkan bir kompozisyon sorusu da olabilir. Bu durumlarda yazma kaygısı yaşayan çocuklarda “üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması” gibi durumlarla fiziksel olarak kendini gösterir (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34).

Genel olarak yazma kaygısı ile ilgili ifadeler bakıldığında bireyin yazı yazmamak adına kendince bir tutum geliştirdiği ve bundan hareketle yazma ile ilgili birçok aktiviteye kendini kapattığı söylenebilir. Hatta fiziksel anlamda tepki vermeye kadar giden bu kaygı durumu kişileri olumsuz anlamda etkilemektedir. Kaygının öznel/fiziksel belirtileri Medicina Genel Sağlık Ansiklopedisinde şu şekilde açıklanmıştır: “İstemsiz kas hareketleri, terleme, ağız kuruması, titreme, çarpıntı, göğüste sıkışma, hava açlığı, baş dönmesi ve “dağılma” duygusu, bedensel yorgunluk, bulantı, boğaz düğümlenmesi, iştahsızlık, sindirim sistemi bozuklukları, sık sık idrara çıkma, gerginliğe bağlı baş ağrısı, çeşitli fiziksel hastalık belirtileri” öznel/ruhsal belirtileri; “korku, iç sıkıntısı, gerginlik, tehlike beklentisiyle duyulan korku, aşırı kaygı ve aşırı uyanıklık, sabırsızlık ve huzursuzluk (yerinde duramama), çabuk yorulma, dikkatin çabuk dağılması, bellek bozuklukları...” şeklindedir. (1993: 194-195).

Yüksek kaygı başarıyı olumsuz etkiler çünkü kaygı ile başarı arasında ters orantı söz konusudur. Kaygı düzeyi yüksek olan öğrenciler, daha başarısız olmakta ve yabancı dili öğrenme konusunda oldukça zorlanmaktadır. Hal böyle olunca kaygının yabancı dil öğrenme sürecinde meydana getirdiği olumsuz durumları en aza indirmek veya mümkünse ortadan kaldırmak için çalışmalar yapılmış ve bazı yöntem ve teknikler geliştirilmiştir. Horwitz vd'ne (1986) göre kaygıyı azaltmak için iki yöntem bulunmaktadır. Birincisi, öğrencilere kaygılandıkları zaman bununla baş etmeyi öğretmek, diğeri ise; öğrenme ortamını daha güvenilir ve huzurlu hale getirmektir.

Crookall ve Oxford'un da belirttiği gibi kaygıyı azaltmak için uygulanması gereken bazı teknikler söz konusudur. Bu etkinlikler; grup çalışması veya ikili çalışmalar, oyunlar, yapısal alıştırmalar ve benzetimlerdir. Buna ilaveten destekleyici bir eğitim süreci ilerletmek, öğrencilerin yaptığı yanlış anlaşılmasına olanak sağlamak, olması muhtemel beklentiler geliştirmektir (Akt. Aydın ve Zengin, 2008).

Kaygıyı azaltmak için uzman öğreticinin kaygı konusunda bilinçlendirilmesi ve öğrenci üzerinde korku ve disiplin unsuru ile hareket etmemesi de oldukça önemli bir konudur. Bu bağlamda yapılacak çalışma stresi ortadan kaldıracak ve eğitim ortamının daha sakin olmasına olanak sağlayacaktır.

### **Araştırmanın amacı**

Bu çalışmanın amacı, Türkiye'de üniversite eğitimi gören yabancı uyruklu öğrencilerinin yazma kaygılarını *cinsiyet*, *Türkçe kitap okuma alışkanlığı* ve *Türkçe yazı yazma sıklığı* gibi değişkenler ışığında ele alıp bu değişkenler açısından öğrencilerin yazma kaygıları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını tespit etmektir.

Bu bağlamda araştırmanın temel amacına ulaşmak için aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygıları ne düzeydedir?
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygıları arasında cinsiyete göre anlamlı farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında Türkçe yazı yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?



4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları arasında Türkçe kitap okuma alışkanlıklarına göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

## Yöntem

### *Araştırmanın modeli*

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

### **Çalışma grubu**

Araştırmanın evrenini; Gaziantep Üniversitesi ve Aydın Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)'de 2019–2020 eğitim öğretim yılında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır.

**Tablo 1:** Çalışma grubunun cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	F	%
Kız	65	50
Erkek	65	50

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

**Tablo 2:** Çalışma grubunun Türkçe kitap okuma sıklığına göre dağılımı

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

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

**Tablo 3:** Çalışma grubunun Türkçe yazı yazma sıklığına göre dağılımı

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

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

### **Veri toplama aracı**

Bilgi toplamak için "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" Şen ve Boylu (2017), kullanılmıştır. Ölçek toplam 13 maddeden ve iki faktörden oluşmaktadır. Bu faktörlerden biri, Eylem Odaklı Kaygı diğeri ise, Çevre Odaklı Kaygı'dır.

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

kaygı maddeleri ise, olumsuz anlamlar içeren, yazma becerisi ile arası iyi olmayan hedef kitlenin, çevrelerine karşı daha duyarlı oldukları maddelerdir. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma kaygısı adlı ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik ölçümü .84'tür. İki faktörden oluşan bu ölçeğin toplam varyansı %46,820 şeklindedir.

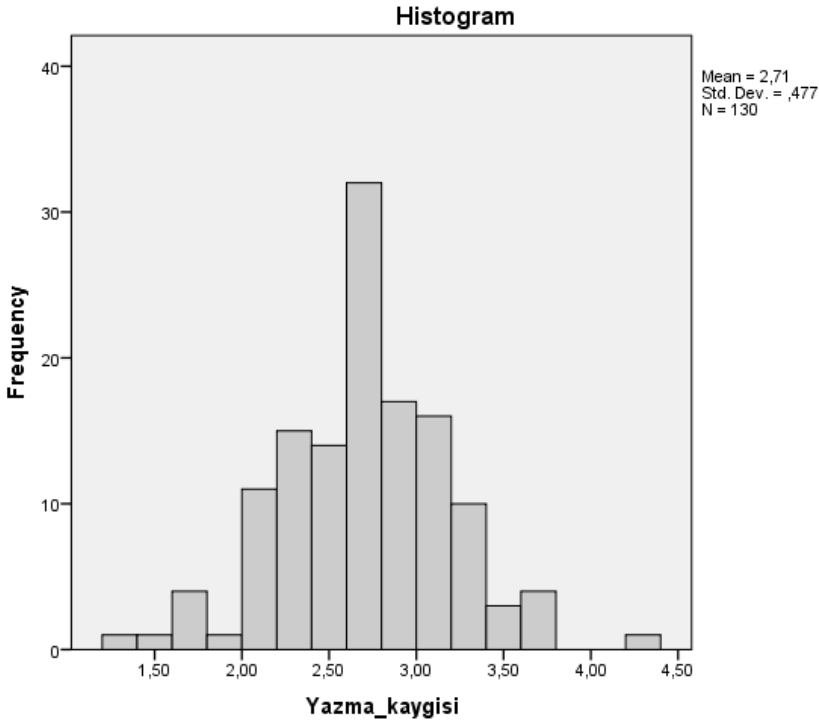
### **Verilerin çözümlenmesi ve analizi**

Araştırmada elde edilen veriler, araştırma amacı ve alt problemler doğrultusunda, SPSS 21.0 programı kullanılarak çözümlenmiş; bulgular, tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Ortalama arttıkça kaygı düzeyinin de artacağı düşüncesinden hareketle ölçeğin 1. Faktör (Eylem Odaklı Kaygı) boyutuna ilişkin maddeler ters puanlanmıştır. Ölçek öğrenciler tarafından doldurulduktan sonra puanlar toplanarak, her sonuç için bir ölçek puanı bulunmuştur. Bu puanlar eğer yüksekse, bu durum Türkçe yazma kaygısının yüksek olduğunu göstermektedir. Kaygı ölçeğindeki maddeler beş basamaklı Likert şeklinde hazırlanmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken betimsel istatistik kısmında yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin puan dağılımlarının normalliği farklı ölçütler temel alınarak belirlenmiştir. Kolmogorov-Smirnov değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması dağılım normalliğine işaret etmektedir (Kolmogorov-Smirnov: .20,  $p > .05$ ). Son olarak dağılıma ilişkin basıklık (.75 ile .42 arasında) ve çarpıklık (.00 ile .21 arasında) değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir

### **Bulgular ve yorumlar**

Bu bölümde, yapılan araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlara göre literatür araştırmasından da hareketle araştırmacının yorumları yer almaktadır. Araştırmanın üç tane alt problemi bulunmaktadır. Her alt problem de iki alt faktör açısından incelenmiştir. Araştırmada cinsiyet, Türkçe kitap okuma ve Türkçe yazı yazma sıklıkları değişken olarak kullanılmıştır. Araştırma boyunca, bu değişkenlerin, yazma kaygısını etkileyip etkilemediği sorusuna cevap aranmış ve araştırma sonunda veriler yardımıyla bu problemler için birtakım açıklamalar yapılmıştır.



**Şekil 1.** Yazma kaygısı normallik dağılımı histogram grafiği.

Normallik varsayımını sınanan hipotez testlerinden Kolmogorov-Smirnov değerinin istatistiksel olarak anlamlı çıkmaması dağılım normalliğine işaret etmektedir (Kolmogorov-Smirnov: .20,  $p > .05$ ). Son olarak dağılıma ilişkin basıklık (.75 ile .42 arasında) ve çarpıklık (.00 ile .21 arasında) değerlerinin normal dağılım için kabul edilebilir aralıkta yer aldığı görülmektedir. Bu veriler doğrultusunda, öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin puan dağılımının normal bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

### ***1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısının eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı açısından incelenmesi***

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

**Tablo 4:** Öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri

Boyutlar	<i>N</i>	Min	Max	$\bar{X}$	<i>S</i>
Eylem odaklı kaygı	130	1.14	4.43	2.59	.73
Çevre odaklı kaygı	130	1.00	4.50	2.85	.66
Yazma kaygısı	130	1.31	4.23	2.71	.48

Tablo 4’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygıları ve alt boyutlarına ilişkin algı düzeyleri sunulmuştur. Buna göre öğrencilerin yazma kaygılarının ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir ( $\bar{X} = 2.71$ ). Öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının ( $\bar{X} = 2.85$ ) eylem odaklı kaygılarına ( $\bar{X} = 2.59$ ) göre daha yüksek olduğu söylenebilir.

(Bayat, 2018) “Yazma Kaygısı Ölçeği”ni Şen ve Boylu (2017), akran değerlendirmesi ile birlikte ele almıştır. Eylem odaklı kaygı maddelerine ilişkin yanıtların yüzde-frekans dağılımı (ön test) sonucu  $x=17,21739$  olduğu görülmektedir. Buna göre araştırmaya katılan öğrencilerin eylem odaklı kaygı düzeylerinin “orta” seviyede olduğu söylenebilir. Ölçeğin çevre odaklı kaygı maddelerine ilişkin puanlarının ortalaması ise  $x=20,08333$  olarak elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çevre odaklı kaygı düzeylerinin de orta düzeyde olduğu görülmüştür. Katılımcıların akran değerlendirme uygulamasının ardından aynı maddeleri tekrar puanladıkları son testin eylem odaklı kaygı boyutuna ilişkin yüzde frekans dağılımlarına bakıldığında ortalama puanlarının  $x=16,04167$  olduğu görülmektedir. Buna göre çalışmaya katılan öğrencilerin eylem odaklı kaygı düzeylerinin “düşük” düzeyde olduğu söylenebilir. Ölçeğin çevre odaklı kaygı maddelerine ilişkin puanlarının toplamı ise  $x=17,41667$  olarak elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin çevre odaklı kaygı düzeylerinin ise yine orta seviyede olduğu görülmüştür

Her iki araştırmada da katılımcıların çevre odaklı kaygıları daha yüksektir.

## 2. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cinsiyet ve kaygı ilişkisi

**Tablo 5:** Öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

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

Tablo 5’te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t = -.71, p > .05$ ). Bu veriye göre, öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

(Yaman, 2010: 278) *Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması* adlı araştırmasında kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. “Öğrencilerin Yazma Kaygısı Ölçeği’nden aldıkları puanların öğrencinin cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bağımsız grup t testi sonucunda, grupların aritmetik ortalamaları arasındaki fark, istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $t=1,502; p>.05$ ).”

(Taşdemir, 2017: 52) *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğitimine Etkisinin İncelenmesi* adlı çalışmasında hedef kitlenin ön test uygulamasında anlamlı bir farklılık gözükmezken son testteki yazma kaygısı ölçeğinde ( $U = 303.00, p<.05$ ) buna ilaveten ön yargı alt boyut puanında ( $U = 318.50, p<.05$ ) anlamlı bir farklılık gösterdiği ortaya çıkmıştır. “Ön yargı alt boyut puanları için hesaplanan sıra ortalaması değerleri incelendiğinde erkek bireylerin, kadın bireylere nazaran daha yüksek ön yargıya sahip olduğu söylenebilir. Ölçek toplam puan düzeyinde yapılan incelemeler ise erkek bireylerin yazma kaygısı düzeylerinin kadın bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu iki puan dışında kalan diğer hiçbir puan için cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir.”

(Maden vd., 2015) *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları* adlı çalışmada kaygı ve cinsiyet arasında anlamlı bir fark olup olmadığına bakmıştır. Veriler incelendiğinde, hem bay hem de bayan öğrencilerin yazılı anlatım sürecinde duydukları kaygının birbirine yakın olduğu görülmüştür. Sonuç olarak, her iki cinsiyetin de arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir “( $t=0,480$ ;  $sig.0,548$ ).”

(Polatcan, 2018) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi* adlı çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde kaygı ile ilgili yerli ve yabancı olmak üzere toplam yedi kaynağı araştırmıştır. Bu araştırmaların %14.29’u yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cinsiyet faktörünün etkili olduğunu, %85.71 oranında ise cinsiyetin hiçbir etkisinin olmadığını ortaya koymuştur. Bu veriler neticesinde kaygı ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığı kanısına varmıştır.

### **3.Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cinsiyet ve kaygı ilişkisinin eylem odaklı kaygı açısından incelenmesi**

**Tablo 6:** Öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

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

Tablo 6’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t = -.93$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

#### 4.Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde cinsiyet ve kaygı ilişkisinin çevre odaklı kaygı açısından incelenmesi

**Tablo 7:** Öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre t-testi sonuçları

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

Tablo 7’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t = .08$ ,  $p > .05$ ). Buna göre, öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algıları üzerinde cinsiyetin anlamlı bir etkisi bulunmamaktadır.

#### 5.Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe kitap okuma sıklığı ve kaygı ilişkisi

**Tablo 8:** Öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığına ilişkin betimsel istatistikler

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

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



**Tablo 9:** Öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

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

Tablo 9 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F(3,126) = 1.38, p > .05$ ]. Bu veriye göre, öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde Türkçe kitap okuma sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

### **6. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe kitap okuma sıklığı ve kaygı ilişkisinin eylem odaklı kaygı açısından incelenmesi**

**Tablo 10:** Öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığına ilişkin betimsel istatistikler

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

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

**Tablo 11:** Öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

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

Tablo 11 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F(3,126) = 2.65, p > .05$ ]. Bu veriye göre, öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde Türkçe kitap okuma sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

### **7.Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe kitap okuma sıklığı ve kaygı ilişkisinin çevre odaklı kaygı açısından incelenmesi**

**Tablo 12:** Öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığına ilişkin betimsel istatistikler

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

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

**Tablo 13:** Öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

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

Tablo 13 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe kitap okuma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir [ $F(3,126) = .26, p > .05$ ]. Bu bulguya göre, öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin algıları üzerinde Türkçe kitap okuma sıklıklarının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı yorumu yapılabilir.

### 8. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yazı yazma sıklığı ve kaygı ilişkisi

**Tablo 14:** Öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklığına ilişkin betimsel istatistikler

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

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

**Tablo 15:** Öğrencilerin yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

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

\*  $p \leq .05$

Tablo 15 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F(3,126) = 2.83, p \leq .05$ ]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Dunnett's C testinin sonuçlarına göre, gruplar arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir. Bu durum, anlamlı farklılığın sınır düzeyinde olmasından kaynaklanabilir.

### **9.Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yazı yazma sıklığı ve kaygı ilişkisinin eylem odaklı kaygı açısından incelenmesi**

**Tablo 16:** Öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklığına ilişkin betimsel istatistikler

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

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

**Tablo 17:** Öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

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

\*  $p \leq .05$

Tablo 17 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin eylem odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir [ $F(3,126) = 3.30, p \leq .05$ ]. Gruplar arası farkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, “yazmıyorum” diyen öğrenciler ile “haftada bir yazıyorum” diyen öğrenciler arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

### **10. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yazı yazma sıklığı ve kaygı ilişkisinin çevre odaklı kaygı açısından incelenmesi**

**Tablo 18:** Öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklığına ilişkin betimsel istatistikler

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

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

**Tablo 19:** Öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygısına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	KT	Sd	KO	F	<i>p</i>
Gruplar arası	.39	3	.13	.29	.83
Gruplar içi	55.90	126	.44		
Toplam	56.29	129			

\*  $p \leq .05$

Tablo 19 incelendiğinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin çevre odaklı yazma kaygılarına ilişkin algı düzeyleri Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [ $F(3,126) = .29$ ,  $p \leq .05$ ]. Bu veriye göre, gruplar arasında manidar bir farklılık tespit edilememiştir. Bu doğrultuda, öğrencilerin Türkçe yazı yazma sıklığının çevre odaklı yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılığa yol açmadığı söylenebilir.

### Sonuç ve öneriler

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dört temel dil becerisi de (okuma, anlama, dinleme ve yazma) oldukça önemlidir. Aynı zamanda bu temel beceriler, bir zincirin halkaları gibi birbirlerinin tamamlayıcısı ve bütünleyicisidir. (Horwitz ve Young, 1991) “Dil Kaygısı” adlı çalışma, yabancı dili öğrenen öğrencilerde yaşanan kaygının ciddiyetini ortaya koymuştur. Genel olarak kaygı, normal düzeyde bireylere fayda sağlarken normalin üstünde sergilenen kaygı öğrenmeyi geciktirmektedir. Hedef dili öğrenen birey ile hedef dil arasına duvarlar örülmesine sebep olmaktadır. Bu nedenle bu çalışmada yazma becerisinde kaygılanmayı etkileyen faktörler ortaya konmuştur.

1.Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde yazma kaygısının kaynağının çevre odaklı kaygı olduğu söylenebilir.

2.Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı, katılımcıların cinsiyet durumlarına göre incelendiğinde, anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bununla birlikte katılımcıların cinsiyet durumlarının eylem odaklı kaygı

ve çevre odaklı kaygı açısından da anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. Sonuç olarak, cinsiyetin, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyini etkileyen bir etken olmadığı söylenebilir.

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe kitap okuma sıklığının, yazma kaygılarını etkileme durumuna bakıldığında, hiçbir boyutta anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ayrıca katılımcıların Türkçe kitap okuma sıklığının eylem odaklı kaygı ve çevre odaklı kaygı açısından da anlamlı bir farklılığı bulunmamıştır. Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeninin, yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı düzeyini etkileyen bir etken olmadığı bu araştırmanın neticesi olarak söylenebilir.

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların, Türkçe yazı yazma sıklıklarına bakıldığında, “yazmıyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir. Bu durum da öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin algı düzeylerinin Türkçe yazı yazma sıklıklarına göre anlamlı bir farklılık gösterdiği söz konusudur. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türkçe yazı yazma sıklığı ve kaygı ilişkisinin eylem odaklı kaygı açısından incelenmesi durumunda öğrencilerin cevapları incelendiğinde, “Yazmıyorum” diyen öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok eylem odaklı yazma kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

Bu çalışma ile ulaşılan sonuçlar neticesinde yabancılara Türkçe öğretenlere ve bu alanda gerçekleştirilecek araştırmalar için birtakım öneriler verilmiştir. Bunlar:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde yazma kaygısının kaynağında çevre odaklı kaygı daha yüksek çıkmıştır. Bu durum bize hedef dili öğrenen öğrencilerin arkadaşlarından/akranlarından etkilendikleri ve öğreticinin tutumunun onlar için çok önemli olduğunu göstermektedir. Arkadaşlık ilişkilerinin daha samimi ve yapıcı, öğreticinin de sevgi dolu ve olumlu tavırlar sergilediği bir öğrenme ortamında, yabancı dil öğrenen öğrenci, kendini daha rahat hissedecektir. Öğretmen, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere hoşgörülü ve yapıcı yaklaşmalı öğrencilerin yabancı oldukları bir ortamda birbirlerini tanımalarını sağlamalıdır. Ayrıca öğretmen, öğrencilerin sorduğu soruları, içtenlikle cevaplamalı, baskı unsuru ile öğrencileri kaygılandırmamalıdır.

2.Hedef dili öğreten öğretmen dil bilgisi ve kelime ezberi düşüncesinden sıyrılıp dili kültürle birlikte vermeyi başarmalıdır. Türklerin, Türkiye'nin, Türk kültürünün öğrencilere sevdirmesi de Türkçe öğretmek kadar mühim bir meseledir.

3.Ayrıca yazma kaygısının en az görüldüğü öğrenci grubu Türkçe yazı yazma sıklıklarının en çok olduğu gruptur. Eğer hedef dil olarak Türkçe öğretiyorsak ve öğrencilerimizden kaygılı olan öğrenciler varsa Türkçe yazı yazma ödevi verilerek öğrencinin kaygısını yenmesi sağlanabilir.

4.Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yapılırken derste dikte çalışması veya yazı yazma çalışmaları yapılmalıdır. Yazı çalışmalarına ayrılan zaman arttırıldıkça öğrencinin öğrenme durumu artacak ve kaygı düzeyi düşecektir.

5.Yabancı dil olarak Türkçe öğreten kurum ve kuruluşlar ayrıca öğrencilerin psikolojik olarak desteklenmesi için aktif hizmet sunan rehberlik hizmeti sunarsa bu da yüksek kaygı yaşayan öğrencilerin kaygı durumlarını normale çekmelerinde son derece faydalı olabilir.

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

## **Tartışma**

Literatür tarandığında yabancı dil öğretiminde yazma kaygısı ile ilgili yaklaşık olarak dört çalışmaya rastlanmıştır. Maalesef bu sayı oldukça azdır. Dört temel beceri ve kaygı konusunun ele alınması alandaki boşluğu doldurma adına büyük bir eksiği kapatacaktır.

Yabancı dil öğretiminde yaş faktörünün kaygıyı etkileyip etkilemediği ile ilgili ortak bir görüş söz konusu değildir. Bunun sebebi yaş faktörünün yeterince araştırılmamasıdır. Araştırmacıların araştırmalarına bu faktörü de eklemeleri bu konudaki muğlaklığı ortadan kaldıracaktır.



Yabancı dil öğretiminde Türkçe kitap okuma sıklığının kaygıyı etkilemediği bulgular arasındadır. Fakat araştırmacının beklentisi Türkçe okuma kitabını fazla okuyan öğrencinin daha az kaygı yaşaması yönündedir. Bu alanda yapılacak olan çalışmalar bu konuya da netlik getirilmesi açısından oldukça önemlidir.

### Kaynaklar

- [ 1]. Aydın S., Zengin B. (2008). “Yabancı Dil Öğreniminde Kaygı: Bir Literatür Özeti.” *Journal of Language and Linguistic Studies* 4 (1), 81-94.
- [ 2]. Bağcı H. ve Başar U. (2013). Yazma eğitimi. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. (s. 309-331). Ankara: Grafik.
- [ 3]. Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik Eğitim ve Psikoloji Sözlüğü*. Ankara: Anı.
- [ 4]. Bayat B. K. (2018). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akran Değerlendirmesinin Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- [ 5]. Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. University of Kansas. Unpublished PhD Thesis (UMI Number: 3185142).
- [ 6]. Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve Davranışı*. İstanbul: Remzi.
- [ 7]. Daly, J. A. ve Wilson, D. A., (1983). “Writing Apprehension, Self-esteem, and Personality.” *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339.
- [ 8]. Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak.
- [ 9]. Göçer, A. (2010). “Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi.” *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12 (3), 178-195.
- [ 10]. Horwitz, E. K. ve Young, D. J. (1991). *Language Anxiety: From Theory and Researc to Classroom Implications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- [ 11]. Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., & Cope, J. (1986). "Foreign Language Classroom Anxiety." *The Modern Language Journal*, 70(2), 125-132.
- [ 12]. İşeri, K., Ünal, E. (2012). "Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişikler Açısından İncelenmesi." *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- [ 13]. Karasar, N. (2013), *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel.
- [ 14]. Kaygı. (2019). *Türk Dil Kurumu içinde*. <http://sozluk.gov.tr/sayfasından> erişilmiştir.
- [ 15]. MacIntyre, P. D. ve Gardner, R. C. (1994). "The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second Language." *Language Learning*, 44, 283-305.
- [ 16]. Medicana Genel Sağlık Ansiklopedisi (1993). "Hastalıklar." *Medicana Genel Sağlık Ansiklopedisi içinde*. (c. 2 ss. 193-196). İstanbul: Milliyet.
- [ 17]. Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). "Daly-Miller Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması." *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- [ 18]. Poff, I. (2004). *Regimentation: A Predictor of Writer's Block and Writing Apprehension*. Unpublished PhD Thesis, University of Southern California (UMI Number: 3155461).
- [ 19]. Polatcan, F. (2019). "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kaygı Üzerine Yapılan Araştırmaların İncelenmesi." *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7 (1), 205-216.
- [ 20]. Schab L. M. (2016). *Ergenler için Çalışma Kitabı* (F. Öktem, Çev.). Ankara: Nobel Akademik.
- [ 21]. Scovel, T. (1978). "The Effect of Affect on Foreign Language Learning: A Review of the Anxiety Research." *Language Learning*, 28, 128-142.

- [ 22]. Spielberg, C. D. (1983) *State-Trait Anxiety Inventory STAI*. Palo Alto: Consulting Psychologists.
- [ 23]. Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi.” *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- [ 24]. Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına Ve Yazma Eğilimine Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- [ 25]. Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde Anadili, İkinci Dil Ve Yabancı Dil Kavramları. Durmuş M. ve Okur A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde. (s. 181-200). Ankara: Grafik.
- [ 26]. Yalçın, G. Ü. (1997). *Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları*. 4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri, s. 372-385, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- [ 27]. Yaman H. (2010). “Türk Öğrencilerinin Yazma Kaygısı: Ölçek Geliştirme ve Çeşitli Değişkenler Açısından Yordama Çalışması.” *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- [ 28]. Zorbaz, K. Z. (2011). “Yazma Kaygısı Ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi.” *E-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences*, 6, (3), 2271-2280.