



**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENEENLERİN  
YAZMAYA YÖNELİK TUTUM VE KAYGILARI**

**Serdar AKBULUT**

**DENİZLİ – 2016**

**T.C.  
PAMUKKALE ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI  
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI  
YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERİNİN  
YAZMAYA YÖNELİK TUTUM VE KAYGILARI**

**Serdar AKBULUT**

**Danışman  
Doç. Dr. Derya YAYLI**

## YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU

Bu çalışma, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı'nda jürimiz tarafından Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Prof. Dr. Nurettin ÖZTÜRK

Üye: Doç. Dr. Derya YAYLI

Üye: Doç. Dr. Nihat BAYAT

İmza  
.....  
.....  
.....

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yönetim Kurulu'nun tarih ve 3014 sayılı kararı ile onaylanmıştır.

26/08/2016



Prof. Dr. Şükran TOK  
Enstitü Müdürü

## ETİK BEYANNAMESİ

Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığım bu tez çalışmada;

- Tez içindeki bütün bilgi ve belgeleri akademik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Görsel, işitsel ve yazılı tüm bilgi ve sonuçları bilimsel ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda ilgili eserlere bilimsel normlara uygun olarak atıfta bulunduğumu,
- Atıfta bulunduğum eserlerin tümünü kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapmadığımı,
- Bu tezin herhangi bir bölümünü bu üniversitede veya başka bir üniversitede başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı beyan ederim.



İmza

Serdar AKBULUT

## ÖZET

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygıları**

Serdar AKBULUT

Bu çalışmada, Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada karma araştırma yöntemlerinden veri çeşitlemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini 3 devlet üniversitesinde öğrenim gören 309 (N=309) katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunun örneklemini nicel veri toplama kısmına katılan 30 (N=30) katılımcı oluşturmaktadır. Çalışmanın verileri, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılarak elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel ve nicel olarak ayrı ayrı analiz edilerek birlikte yorumlanmıştır. Nitel veriler içerik analizi yöntemi, nicel veriler ise istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Veriler yorumlanırken nitel ve nicel verilerin birbirini desteklemesine önem verilmiştir. Araştırmada, katılımcıların yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumları cinsiyet, sınıf düzeyi, anadili değişkenleri açısından ele alınmış, bu değişkenler ile yazma kaygısının alt boyutları olan değerlendirilme, stres ve ürün kaygısı arasında ve yazmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığına bakılmıştır. Ayrıca yazma kaygısı ile yazma tutumu arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan görüşmeler yoluyla katılımcıların yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken yazma becerisi hakkında neler düşündükleri de ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bir farklılık bulunamazken, anadili farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anadili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksek, yazmaya yönelik tutumları ise düşük çıkmıştır. Bu duruma neden olan etmenler; alfabe farklılıkları, sözdizim farklılıkları ve dilbilgisi kurallarının zorluğu olarak yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Katılımcılar, yapılan görüşmelerde Türkçe yazmayı iletişim sağlama ve akademik başarı için bir gereklilik olarak gördüklerini, yazmada karşılaştıkları sorunların dilbilgisi kurallarından kaynaklandığını ve sürece yayılan bir gelişim gerektirdiği için zorlandıklarını

söylemişlerdir. Ayrıca yazmaya hazırlık aşaması ve yazma sırasında stres yaşadıklarını yazma işlemi bitince kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir. Yabancılara Türkçe öğretiminde kültürel farklar dikkate alınmalı ve yazma eyleminin doğal zorluğu da göz önüne alınarak bir eğitim süreci gerçekleştirilmelidir. Yazmayı sevdirecek ve öğrenenleri güdüleyecek etkinliklerle bu beceri geliştirilmeye çalışılmalıdır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Kaygı, Tutum

## **ABSTRACT**

### **Attitude and Apprehension of People Learning Turkish as a Foreign Language Towards Writing**

Serdar AKBULUT

This study aimed to determine the attitudes and apprehension of learners of Turkish as a foreign language in Turkey, regarding writing. In the study, triangulation method among the mixed research methods was used. Sample of the quantitative aspect of the study consisted of a total number of 309 (N=309) participants who studied at three state universities in Turkey. The sample of the qualitative aspect of the study consisted of 30 (N=30) participants who participated into collection of quantitative data. The data of the study were obtained through “Personal Information Form”, “Semi-Structured Interview Form”, “Turkish as a foreign Language Writing Apprehension Scale”, and “Turkish as a foreign Language Writing Attitude Scale”. The obtained data were analyzed both quantitatively and qualitatively. The qualitative data were analyzed with content analysis method, quantitative data were analyzed by using statistical package for social sciences. When interpreting the data, it was made sure that quantitative and qualitative data support each other. In the study, writing apprehension and attitudes towards writing of the participants were examined in terms of variables of gender, class level, and native language. It was also examined whether there was a significant correlation between these variables and the subscales of writing apprehension, and attitude towards writing such as evaluation, stress, and product apprehension. Additionally, it was tried to determine the correlation between writing apprehension and writing attitude. Through interviews, what the participants were thinking about writing skills while they were learning Turkish as a foreign language was investigated. While no difference was found in terms of gender and class level at the end of the study, significant differences were found in writing apprehension and attitude levels for writing arising from native language differences. It was found that writing anxieties of the students whose native language was Arabic were high; however, their attitudes towards writing were low. As a result of interviews, it was found that the factors causing this situation were alphabet differences, syntax differences, and grammatical rules of Turkish. Also, a reverse correlation was found between writing apprehension and attitude towards writing. In the interviews, the participants stated that

they considered writing in Turkish as a necessity for academic success and communication, and the problems they faced in writing were caused by grammatical rules, and they had difficulty because writing requires a long developmental process. Furthermore, they stated that they felt stressed in writing preparation phase and during the writing yet they felt more comfortable when the writing process was over. Cultural differences should be considered in teaching Turkish to foreigners and an educational process should be implemented by considering natural difficulty of writing act. This skill should be developed with activities that will motivate the learners and make them enjoy writing.

Keywords: Teaching Turkish to Foreigners, Writing Education, Apprehension, Attitude



## İÇİNDEKİLER

YÜKSEK LİSANS TEZİ ONAY FORMU .....	iii
ETİK BEYANNAMESİ .....	iv
ÖZET .....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER .....	ix
SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii
BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu .....	4
1.1.1. Problem Cümlesi.....	8
1.1.2. Alt Problemler.....	8
1.2. Araştırmanın Amacı .....	8
1.3. Araştırmanın Önemi .....	8
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları .....	9
1.5. Sayıtlar .....	9
1.6. Tanımlar .....	10
İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI.....	11
2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve .....	11
2.1.1. Yazma İle İlgili Kavramlar .....	11
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi .....	12
2.1.3. Kaygı .....	13
2.1.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı .....	14
2.1.4.1. Yabancı dil öğrenme kaygısı türleri.....	15
2.1.4.2. Yabancı dil öğretiminde kaygı düzeyleri.....	16
2.1.4.2.1. Yüksek kaygı düzeyi .....	16
2.1.4.2.2. Orta kaygı düzeyi .....	16
2.1.4.2.3. Düşük kaygı düzeyi.....	16
2.1.5. Yazma Kaygısı .....	17
2.1.6. Tutum .....	20
2.1.7. Tutumun Öğeleri .....	22
2.1.7.1. Bilişsel öge.....	22
2.1.7.2. Duyuşsal öge.....	22

2.1.7.3. Davranışsal öge.....	23
2.1.8. Tutum Kaygı İlişkisi.....	23
2.2. İlgili Araştırmalar.....	24
2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar .....	24
2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar .....	27
ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM.....	30
3.1. Araştırmanın Deseni.....	30
3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu.....	31
3.3. Veri Toplama Araçları .....	33
3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği.....	33
3.3.2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	34
3.3.3. Açık Uçlu Soru Formu .....	34
3.3.4. Veri Toplama Süreci.....	35
3.4. Verilerin Analizi.....	35
DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM .....	37
4.1. Nicel Bulgu ve Yorumlar .....	37
4.1.1. Anadili değişkenine göre istatistiksel analiz sonuçları.....	37
4.1.1.1. Yazmaya yönelik kaygı toplam puanları.....	37
4.1.1.1.1. Birinci alt boyut: Değerlendirilme kaygısı. ....	38
4.1.1.1.2. İkinci alt boyut: Ürün Kaygısı. ....	39
4.1.1.1.3. Üçüncü alt boyut: Stres.....	40
4.1.1.2. Anadili değişkenine göre yazmaya yönelik tutum puanları. ....	41
4.1.2. Dil düzeyi değişkenine göre istatistiksel analiz sonuçları .....	42
4.1.3. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel analiz sonuçları. ....	42
4.1.4. Kaygı ve tutum ölçeği korelasyon analizi sonuçları.....	43
4.2. Nitel Bulgu ve Yorumlar.....	44
4.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı bir dilde yazmanın önemine ait bulgular. ....	44
4.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe yazmaya ilişkin düşüncelerine ait bulgular.....	45
4.2.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe yazma sürecinde yaşadıklarına ilişkin bulgular.....	46

4.2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmanın Türkçe derslerindeki performansı nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerine ait bulgular.....	48
4.2.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma konusunda sorun yaşadığında bu durumun üstesinden gelmek için neler yaptıklarına ait bulgular.....	49
BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER .....	50
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	50
5.2. Öneriler .....	53
KAYNAKÇA.....	56
EKLER.....	64
Ek A: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği .....	65
Ek B: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği.....	68
Ek C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu .....	70
EK E: ÖZGEÇMİŞ .....	71

## SİMGE VE KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. : Aktaran

Çev. : Çeviri

Diğ. : Diğerleri

Ed. : Editör

PADAM: Pamukkale Üniversitesi dil ve araştırma merkezi

Vd. : Ve diğerleri

K10: Katılımcı 10 (Katılımcı numarası değişebilir)

K: Kadın

E: Erkek

B: Dil düzeyi B olan katılımcı

C: Dil düzeyi C olan katılımcı

Ar. : Arapça

Fr. : Fransızca

Fa. : Farsça

İng. : İngilizce

## BİRİNCİ BÖLÜM: GİRİŞ

Dil, bir iletişim aracı, kültür taşıyıcısı ve düşünme sistemi olarak insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. Hayatta çok önemli bir yer tutan dil, kültürlerarası etkileşimlerin hızla arttığı günümüzde büyük değer taşımaktadır. Dilin tanımıyla ilgili alanyazında birçok tanım yapılmıştır. TDK dili insanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için sözcüklerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma olarak tanımlamıştır. Bu tanımı biraz daha genişleten Aksan'a (2015, s.55) göre dil; düşünce, duygu ve isteklerin, bir toplumda ses ve anlam yönünden ortak olan öğeler ve kurallardan yararlanarak başkalarına aktarılmasını sağlayan çok yönlü, çok gelişmiş bir dizgedir.

Dilin iletişim aracı olduğunu öne çıkaran tanımlar oldukça fazladır. Dil, insanlar arası ilişkilerde bağ kuran toplumsal bir olgu, düşünme ve iletişim aracıdır. Duygu ve düşünceler ancak dil aracılığıyla toplumsal etkileşim sürecinin bir ürünü olabilirler (Kavcar ve Kantemir, 1986, s.8). Dil, bir iletişim aracıdır ve insanlar arasındaki en etkili iletişimi sağlar (Demirel, 2002, s. 2). Yine bu tanımlara benzer şekilde Özbay (2002, s.15)'a göre, dil bir toplumun anlaşma aracı olduğu gibi kültür taşıyıcısı ve aktarıcısıdır.

Bir dili nasıl öğreniyoruz? Chomsky (1972) bu basit gibi görünen soru için önemli bir uyarıda bulunmaktadır. Bir dilin anadili konuşurları o dile ilgili büyük bir bilgi birikimine sahiptirler. Bu nedenle çok bilinen veya alışık olunan olguları açıklama ihtiyacını gözden kaçırabilirler ve açıklanacak ya da zorlanılacak hiçbir şey yokmuş gibi düşünülebilirler. Oysaki bunun gerçeğe uzaktan yakından ilgisi yoktur ( Akt. Aitchison, 2008, s.7).

Özüdoğru ve Dilman'a (2014. s.2) göre, insanın doğduğu anda attığı çığlıklarla başlayan, ailede ve çevrede gelişen ve ilerleyen anadili edinimi, yabancı dil öğrenimiyle kıyaslandığında son derece zahmetsiz ve kolay gerçekleşen bir süreçtir.

Yabancı dil öğrenmedeki zorluk, anadili ile olan kaçınılmaz çatışmadan meydana gelir. Anadiline benzeyen yabancı diller bu bakımdan daha kolay öğrenilebilir olarak akla gelebilir. Ne var ki; her yabancı dil, anadiline aynı oranda benzerlik göstermeyeceğinden, her birisinin öğrenilmesindeki çatışmanın da, ayrı derecelerde olması beklenmemelidir. O halde, her yabancı dili öğrenmenin zorluk derecesi de, o dile göre değişmektedir (Başkan, 2006, s.40-41).

Birey, anadilini edinirken düşünme ve değer sistemleriyle çevreyi algılar. Yabancı bir dil öğrenirken de farklı değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle karşılaşır.

Yabancı bir dil ya da diller, bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıtır. Böylece o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilir, kültürler arasında etkileşim sağlanabilir. (Ozil, 1991, s. 96)

Bir dilin yabancı dil olarak başkalarına öğretiminin tarihi çok eskilere dayanmaktadır. Hengirmen'e (1997, s.3) göre tarihte ilk yazılı ve sözlü dil öğretimi; Akadlar'ın MÖ 2225'te kendilerinden daha gelişmiş bir uygarlık olan Sümerlerin ülkesini ele geçirdikten sonra onların dilini öğrenmeleridir.

Geçmişten günümüze değişen dil öğretimi anadili ve yabancı dil öğretimi olarak ikiye ayrılmıştır. Son yüzyılla birlikte ulaşımın ve iletişimin gelişmesi sonucu küreselleşen dünya birden fazla dil bilmeyi önemli hale getirmiştir (Özbay, 2010, s.10-11). Bu durumdan etkilenen dillerden biri de Türkçedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi, Orhun yazıtları ve Uygur dönemine ait kaynaklara dayandığına dair iddialar olsa da sistemli bir dil öğretimi yapıldığına ilişkin kesin bir bilgi yoktur (Ağar, 2004, s.1). Bu konuda ilk örnek, Kaşgarlı Mahmud'un Türkçenin Arapça ve diğer dillerden aşağı olmadığını kanıtlamak ve Arapça bilenlere Türkçeyi öğretmek için yazmış olduğu Divanü Lügati't- Türk adlı eseridir (Ungan, 2006, s.223). Daha sonra Osmanlı Devleti'nin büyük bir imparatorluk olması dolayısıyla Batılılarda Türkçe öğrenme ve kendi kullandıkları Latin alfabesiyle Türkçe okuyup yazma ihtiyacı ortaya çıkmıştır. Avrupa'da Türkçenin öğrenilmesi ve öğretilmesi için araç olarak Türkçe öğretimiyle ilgili eserler yazılıp basılmıştır (İşcan, 2012, s.22-23). Son dönemde ise Avrupa'da Türkçenin ikinci dil ortamında anadili olarak öğretimi iş göçünden sonra başlamıştır. Orada yaşayan Türk vatandaşlarının çocukları Türkçe eğitimi almaktadırlar. Bunun yanında Batı Avrupa ülkelerinde orta öğretim kurumlarında Türkçe yabancı dil olarak öğretilmektedir. Türkçe Almanya'da yaşayan birçok aile için iletişim dilidir. İki dil konuşan ikinci ve üçüncü kuşakların artması Türkçenin statüsünü daha da yükseltecek ve daha çok kişinin Türkçe öğrenmesine yol açacaktır. (Yağmur, 2006, s.32-37).

Yabancılara Türkçe öğretimi yurt içinde üniversitelerin veya farklı kurumların yabancılara Türkçe öğretim merkezleri/birimleri tarafından yürütülmektedir. Ortadoğu'da yaşanan sorunlar, Türkiye'nin dış politikası ve üniversitelerin öğrenci değişim programlarıyla birlikte Türkçe öğrenmek isteyen çok sayıda yabancı öğrenci vardır. Bu talebin karşılanması için ülke içerisinde devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler bünyesinde 83 yabancılara Türkçe öğretimi birimi kurulmuştur (Dil Bilimi Sitesi, 2016).

Yurt dışında ise önceleri TİKA, TÖMER, MEB, Bakanlıklar arası Ortak Kültür Komisyonu gibi kurumların geçmişte üstlendiği görevi, bu alanda eşgüdüm sağlamak için kurulan Yunus Emre Enstitüsü ve Türk Dili ve Kültürü Merkezleri devralmıştır (Yıldız ve Tunçel, 2012, s.118). Özellikle Yunus Emre Enstitüsü, Türkiye ve dünyanın birçok ülkesindeki şubeleri aracılığıyla yabancılara Türkçe eğitimi vermektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi son yıllarda önemli bir konuma gelmiştir. Devlet kurumları, vakıflar ve özel kurumlar aracılığıyla yapılan bu eğitim sistemli ve ortak hedefe yönelmiş hale getirilmeye çalışılmaktadır. Bu hedef; dil öğretiminin aynı zamanda kültür öğretimi olmasıdır.

Yabancı dil öğretiminde öğretilen dilin kültürel öğelerine yer vermek; dilin dilbilgisi kurallarının yanı sıra, temel kültürel özelliklerini de öğrencilere aktarmak, hem öğrenilen dili öğrenciler için daha anlamlı hale getirecek hem de yabancı dil öğrenmenin zor, sıkıcı ve uzun zaman alan bir uğraş yerine daha zevkli ve kısa sürede öğrenilen bir uğraş olarak algılanmasını kolaylaştıracaktır (Er, 2006, s.11).

Kültürün üreticisi toplum, taşıyıcısı dildir. Bir toplumda kullanılan dil konuşma dili ve yazılı dil olmak üzere ikiye ayrılır. Konuşma dili yazılı dile oranla daha hızlı bir değişme gelişme içindedir. Konuşma dilinde oluşan bu hızlı değişimin nedenleri; kısa anlatım isteği, çeşitli vurgulama istekleri ve söyleyişten ileri gelen farklılıklardır. Yazılı dil bir geleneği, kendine özgü kuralları, biçimleri olan dildir. Yazılı dil konuşma diline göre daha ölçülü ve daha kurallıdır. Konuşma dilinde görülen değişiklikler çok yaygınlaşınca yazılı dile bu değişiklikler geçer. (Aksan, 2015, s.83-84). Yazılı dil, sözlü dile göre daha kalıcı ve daha uzun dönemlerin özelliklerini gösteren bir nitelik gösterir. Bu yönüyle sözlü dilden ayrılır ve daha fazla önem taşır.

Birey, kültürün taşıyıcısı olan dil öğretiminin merkezinde yer alır. Yabancı dil öğrenen kişi, anadili öğreniminden farklı olarak hedef dile ait yeni bir kültürle karşılaşır. Bu kültürü ve dili öğrenebilmesi için hedef dildeki dil becerilerini (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirmesi gerekir. Yazma ve konuşma anlatmaya dönük beceriler, okuma ve dinleme ise anlamaya dönük becerilerdir.

Yazılı anlatımın yaşamda büyük bir yeri vardır. Yazılı anlatım sırasında dilin belirli kurallarına uyma zorunluluğu kendini daha çok gösterir. Sözlü anlatımda yapılan yanlışlar hemen düzeltilebilir, eksikler tamamlanabilir. Yazılı anlatımda ise yanlış ve eksikleri düzeltmek ve tamamlamak daha güçtür. (Kavcar, Oğuzkan ve Hasırcı, 2016, s.14).

Dilin önemi, dil öğretiminin tarihçesi, yabancı dil eğitimi ve yazma becerisi ile ilgili sunulan bilgiler doğrultusunda, araştırmanın bu bölümünde problem durumu

(problem cümlesi, alt problemler, hipotezler), araştırmanın önemi, araştırmanın soruları, araştırmanın amacı, araştırmanın sınırlılıkları, araştırmanın varsayımları ve araştırmada kullanılacak olan tanımlara yer verilmiştir.

### 1.1. Problem Durumu

Bilim ve teknolojideki gelişmeler, kitle iletişim araçlarının yaygınlaşması, turizmin önem kazanması, kültürel ve ticari ilişkilerin artması ve iletişimin sağlanması ile birlikte başka ülkelerin dillerini öğrenme gereksinimini artırmıştır (Demirel, 2001, s.123-142).

Dil öğretimi konusunda sistemli ve ortak bir düzen oluşturma düşüncesinin sonucunda Avrupa Birliğine üye ve aday ülkeler tarafından Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages) hazırlanmıştır. Bu program, Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programları, ders kitapları, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır. Avrupa Konseyi'ne bağlı ülkelerin birçoğu, kendi dillerini yabancılara öğretmek için, "Avrupa Konseyi Yabancı Dil Öğretimi Ortak Başvuru Metni" bağlamında ders programlarını hazırlamaktadırlar. Hazırlanan bu programların verimliliği, öğretim ve öğrenmedeki kolaylığı, hedef dili çekici duruma getirmektedir.

Son yıllarda, Avrupa Birliği'ne tam üyelik için çalışmalarına tüm kurum ve kuruluşları ile hız veren Türkiye'de de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de önem kazanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, Ortak Başvuru Metni temeline dayandırılması, giderek önem kazanan Türkiye Türkçesinin öğrenilmesinde ve öğretilmesinde fayda sağlayacaktır. Ortak Başvuru Metninin amaçlarından biri de dilleri kolay öğrenilir kılmaktır (Köse, 2005, s.9).

Çeşitli ülkelerde hazırlanacak olan dil öğretim programlarının işlevsel ve dünyada geçerli olabilmesi için ortak başvuru metninde ortak dil düzeyleri belirlenmiştir. Ortak başvuru metninde dil düzeylerinin temel, orta, yüksek olmak üzere üç ana düzeyden oluştuğu görülmektedir. Belirlenen bu düzeyler tüm Avrupa dillerinde ortak bir nokta oluşturmak için A, B, C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış ancak her düzey de kendi içinde alt düzeylere bölünmüştür. Ortak başvuru metninde belirtilen dil düzeyleri genel olarak şöyledir:

- A1 (Breakthrough): Giriş ya da Keşif Düzeyi
- A2 (Waystage): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi
- B1 (Threshold): Eşik Düzey
- B2 (Vantage): İleri Düzey
- C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey
- C2 (Mastery): Ustalık



Yukarıda belirtilen dil düzeylerine uygun olarak dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dildeki okuma, yazma, konuşma, dinleme yeterliliklerini belirlenen bu standartlara göre değerlendirmesi planlanmıştır. Belirlenen bu dil düzeyleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, yapılan tanımlamalarla dil öğrenen kişinin bulunduğu dil düzeyi doğrultusunda neleri yapabileceği belirtilmiştir. Belirlenen dil düzeylerine göre yapılan tanımlamalardan yararlanarak dil öğrenen bireyler öğrenim sürecinin neresinde olduklarını, hedeflerine ulaşmak için neleri öğrenmeleri gerektiğini görebilirler. Ayrıca dil öğreticileri de bu tanımlamalar sayesinde hedeflerine ulaşıp ulaşmadıklarını ve neleri nasıl öğreteceklerini planlayabilirler (Büyükikiz, 2011, s.32-33)

Tablo 1’de belirlenen genel dil düzeylerinin tanımlamalarına yer verilmiştir.

Tablo 1. Genel Dil Düzeyleri

<b>İleri Düzey Kullanıcı</b>	C2	Okuduğu ve duyduğu hemen hemen her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı ve kesin olarak ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince ayrıntıları fark edebilir.
	C1	Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Kendini sözcüklerini çok fazla aramadan doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir.
<b>Ara Düzey Kullanıcı</b>	B2	Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dahil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan anadil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Geniş bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir.
<b>Temel Düzey Kullanıcı</b>	A2	Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili (en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış veriş, yakın çevre, iş) cümleleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alış verışı gerektiren iletişim kurabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve acil ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir.
	A1	Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kişisel detaylar, yaşadığı yer, sahip olduğu şeyler, vb. konular hakkında

---

sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaş ve anlaşılır yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir.

---

(CEF,2001, s.24, akt. Büyükikiz, 2011, s.34)

Tablo 1’de görüldüğü gibi genel dil düzeyleri altı seviye olarak belirlenmiş ve seviyelere ait tanımlamalara yer verilmiştir. Ortak başvuru metninde bu düzeylerin esneklik gösterebileceği ve zorunlu olarak bu sınıflamaya bağlı kalınmaması gerektiği belirtilmiştir.

Tablo 1’de yapılan tanımlamalardan yola çıkılarak bu çalışmada, kullanılan ölçeklerin ve yapılan görüşmenin sonucunda ortaya çıkan verilerin anlamlı ve güvenilir olması için B1 düzeyi temel alınmıştır.

Çalışmaya konu olan yazma becerisinin de yer aldığı dil becerileri Ortak Başvuru Metni’nde 5 kategori olarak belirlenmiştir. Bunlar: Dinleme/ Anlama, Okuma/Anlama, Karşılıklı Konuşma, Sözlü Anlatım ve Yazılı anlatımdır. Öğrenenin bu beş dil becerisinde nerde olduğunu görebilmesi için dil düzeylerine göre tanımlamalar yapılmıştır. Dil düzeylerine göre yazma/yazılı anlatım yönelik yapılan tanımlamalar aşağıda verilmiştir:

Yazma/Yazılı Anlatım

A1

Kısa ve basit cümlelerle kartpostal yazabilirim. Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi kişisel bilgi içeren formlar doldurabilirim. Örneğin; otel kayıt formuna isim, uyrak ve adres yazmak gibi.

A2

Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektuplar yazabilirim.

B1

Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı, basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

B2

İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi aktaran ve nedenleri açıklayan bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.

C1

Görüşlerimi uzun uzadıya, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da raporda, önemli olduğumu düşündüğüm konuların altını çizerek karmaşık konular hakkında yazabilirim. Okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2

Uygun bir üslupla, açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları fark etmesine yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Başvuru metninde yazma becerisine bu şekilde bir çerçeve çizilmiş ve bu tanımlamaların değişiklik gösterebileceği vurgulanmıştır. Bu değişikliklerle ülkelere göre farklı programlar yapılırken kolaylık ve esneklik sağlamak istenmiştir.

Kılınç ve Tok (2012, s.256) yazma becerisini, gerek anadilinin edinilmesinde gerekse bir dilin ikinci dil ya da yabancı dil olarak öğrenilmesinde temel beceriler içinde geliştirilmesi en zor dil becerisi olarak göstermişlerdir. Bireylerin sırayla dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini edindikleri görülür. Bunun nedeni yazma becerisinin eğitim almadan gelişmeyen bir beceri olmasıdır. İkinci dil ediniminde de yazma en son kazanılan beceridir.

Bireyler; kendilerini anadilinde ifade etmekte ve başkalarıyla iletişim kurmakta güçlük çekmezler fakat yabancı dilde bunları yaparken zorlanırlar ve bu durumu kendi benlik algıları için bir tehdit olarak görürler (Batumlu ve Erden, 2007, s.26). Dilin doğasından kaynaklanan zorlukların ve daha özelde yazma becerisinin doğasından kaynaklanan karmaşıklık yazma kaygısına neden olur (Karakaya ve Ülper, 2011, s. 691). Yazma kaygısı, yazmaya karşı geliştirilen iki yönlü (olumlu-olumsuz) bir tepkidir. Corbett-Whittier'e (2004, s.88) göre yazma kaygısı, bireyi, yazma becerisinin tüm düzeylerinde etkileyebilir ve bireyin yazmaktan kaçınmasına neden olabilir. Yazmaktan kaçınma bir kez bile gerçekleştiğinde, yazma kaygısını belirleme ve yazma becerisini geliştirme fırsatını yakalamak çok zordur (Akt. Özbay ve Zorbaz, 2011, s.34).

Bu çalışmada yazma becerilerinde başarıyı etkileyen kaygı ve tutumun yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerde ne düzeyde olduğu, hangi değişkenlere göre farklılık gösterdiği üzerinde durulacaktır.

### 1.1.1. Problem Cümlesi

Bu araştırmanın problem cümlesi: “Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları ne düzeydedir? ” şeklinde ifade edilebilir.

### 1.1.2. Alt Problemler

Araştırmanın bu bölümünde çalışmanın alt problemleri belirtilmiştir.

- 1) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları anadiline göre farklılık göstermekte midir?
- 2) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutumları anadiline göre farklılık göstermekte midir?
- 3) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları dil düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 4) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutumları dil düzeylerine göre farklılık göstermekte midir?
- 5) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 6) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutumları cinsiyete göre farklılık göstermekte midir?
- 7) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları arasında ilişki var mıdır?
- 8) Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik görüşleri nelerdir?

## 1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının hangi düzeyde olduğunu anadili, dil düzeyi ve cinsiyet değişkenleri açısından belirlemektir.

## 1.3. Araştırmanın Önemi

Dilin sosyolojik, toplumsal, birleştirici, ayırt edici vb. özellikleri yanında psikolojik bir boyutu da bulunmaktadır. Kaygı ve tutumlar dil öğrenmede bu psikolojik boyutun önemli göstergeleridirler. Dil öğrenmede psikolojik boyut öğrenenler üzerinde etkili olmakta ve başarıya ulaşmada engel oluşturabilmektedir. Bu psikolojik boyutlarla ilgili ülkemizde öz yeterlilik çalışmalarından daha çok eğitim alanında faydalanılmıştır. Yabancı

dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisine ilişkin kaygı ve tutumlarının birlikte ele alındığı bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında yazmaya yönelik tutum ve kaygı etkenlerinin ilişkisinin araştırıldığı ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir.

#### 1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Yapılan bu çalışmada bazı sınırlılıklar bulunmaktadır. Bu sınırlılıklar aşağıda belirtilmiştir.

- 1) Araştırma ortak başvuru metninde belirlenen B1, B2, C1, C2, dil düzeylerinden B2 düzeyi ölçütleri hedef alınarak sınırlandırılmıştır.
- 2) Osman Gazi Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi DİL-MER, Pamukkale Üniversitesi PADAM'da Türkçe öğrenen B1, B2, C1 seviyesindeki 309 yabancı öğrenciyle sınırlandırılmıştır.
- 3) Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından uyarlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
- 4) Araştırmada kullanılan ve araştırmacı tarafından uyarlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği”nden elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.
- 5) Araştırmacı tarafından geliştirilen “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” ve görüşme sırasında kaydedilen videolardan elde edilen verilerle,
- 6) Araştırmacı tarafından geliştirilen “ Kişisel Bilgi Formu”ndan elde edilen verilerle sınırlandırılmıştır.

#### 1.5. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir;

- 1) Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle yanıt verdikleri,
- 2) Elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı,
- 3) Araştırmada kullanılan yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinden elde edilen verilerin öğrencilerin yazma kaygılarını yansıttığı,
- 4) Araştırmada kullanılan yabancı dil olarak Türkçe yazmaya yönelik tutum ölçeğinden elde edilen verilerin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını yansıttığı,
- 5) Araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve görüşme sırasında kaydedilen videolardan elde edilen verilerin tutum ve kaygılarına yönelik nedenleri yansıttığı varsayılmaktadır.

## 1.6. Tanımlar

Yapılan bu çalışmada en sık kullanılan tanımlara aşağıda yer verilmiştir;

**Yazma:** Bireyin yaşantılarını, isteklerini, düşüncelerini anlatmak için kullandığı bir iletişim aracı ve zihinde tasarlanan ve elle gerçekleştirilen bir eylemdir.

**Kaygı:** Herhangi bir tehlikenin korkusunun yansıması olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu (Manav, 2011, s.202).

**Tutum:** Belirli kişilere, nesnelere olaylara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız ) davranmamıza neden olan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim (Öncül, 2000, s. 1083).

**Anadili:** İnsanın çocukken anasından, evindekilerden ve soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil (Türkçe Sözlük, 2016).

**Yabancı dil:** Bireyin yaşadığı ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrendiği dil.

## İKİNCİ BÖLÜM: ALANYAZIN TARAMASI

Çalışmanın bu bölümü, kuramsal ve kavramsal çerçeve ve daha önceden alanyazında yapılmış ilgili çalışmalar olmak üzere iki ana başlık şeklinde oluşturulmuştur. Bu doğrultuda alanyazın taraması yapılmış ve araştırmanın amacına uygun bir şekilde ilgili bölüm temellendirilmiştir.

### 2.1. Kavramsal ve Kuramsal Çerçeve

#### 2.1.1. Yazma İle İlgili Kavramlar

Maltepe (2006, s.16-17), iletişimin dört temel dil becerisi kullanılarak gerçekleştirildiğini ve bunların anlama becerileri olan dinleme ve okuma; anlatma becerileri olan konuşma ve yazma olduğunu belirtmiştir. Sağlıklı bir dil ortamında büyüyen her bireyin doğal yollardan dinleme ve konuşma becerisini kazandığı, fakat okuma ve yazma becerilerini eğitim yoluyla öğrendiği belirtilmiştir. Karadağ ve Maden (2013, s.266) yazma becerisini, aktarılmak istenen anlamların harf adı verilen sembollerle kodlanması olarak tanımlamıştır. Kodlama, üzerinde uzlaşmış ortak kod ve sembollerle gerçekleşir. Bireyin kendini aktarma isteğinin sonucu olarak gerçekleşen yazma işi, esasen düşüncenin dışı vurumu olarak tanımlanmaktadır. Ungan (2007, s.462) yazma becerisini en etkili iletişim aracı olarak görmektedir. Çünkü okulda, işyerinde, aile içerisinde, arkadaş çevresinde vb. sosyal ortamlarda yazma becerisine gereksinim duyulmakta bununla birlikte özellikle eğitimde yazma becerisi öğrencinin başarılı olmasına olumlu katkı sağlamaktadır.

TDK yazmayı, “söz ve düşüncüyü özel işaret ve harflerle anlatma” olarak tanımlamaktadır. Bununla birlikte alanyazını incelendiğinde yazma ile ilgili pek çok farklı tanımın yapıldığı görülmektedir. Özbay’a (2009, s. 115) göre yazma; duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak sembollerle ifade edilmesidir. İnsanın doğası gereği kendini dışı vurma biçimlerinden biridir.

Yazmanın düşünsel bir süreç içerdiğini ardından eylemin gerçekleştiğini yapılan tanımlarda görmek mümkündür. “Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir. Dil gelişiminde önemli bir alan olmakta, insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları yazma işlemini içermektedir. Ayrıca zihinsel ve fiziksel süreçleri içeren ve geç gelişen bir beceri olmaktadır” (Güneş, 2014, s. 157). “Yazma ya da yazılı anlatım; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin düzenlenerek anlamlı bir yapı oluşturan birtakım sembollerle kağıda veya başka bir yüzeye dökülmesi işlemidir” (Şimşek, 2015, s. 2558). “Düşüncelerin

ortaya çıkarılıp nasıl ifade edileceğinin belirtilmesi, bunların bütünlük içinde okuyucuya aktarılmasıdır” (Nunan, 2003, s.88).

Yazma, başkaları ile iletişim kurmanın kendimizi başkalarına anlatmanın bir yoludur (Sever, 2004, s.24). Yapılan tanımlardan hareketle yazma, bireyin yaşantılarını, isteklerini, düşüncelerini anlatmak için kullandığı bir iletişim aracıdır. Yazma, zihinde tasarlanan ve elle gerçekleştirilen bir eylemdir. Bu yönüyle yazma bilişsel ve psiko-motor becerilerin gelişmiş olmasını gerektirir. Ayrıca yazma becerisi tıpkı okuma becerisi gibi kendiliğinden gelişen bir beceri değildir. Demirel’e (2002, s. 100) göre yazma becerisi dil becerileri arasında en son kazanılan beceri olduğundan mekanik değil eleştirel bir düşünme sürecidir.

### **2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi**

Yabancı bir dil öğrenmek yeni bir dünyaya kapılarını açmak, yeni yerler görmek, yeni insanlar ve kültürle tanışmak, tanıdık kavramlara ve düşüncelere değişik açılardan bakmak gibi farklı deneyimler yaşatan bir süreçtir (Bayyurt ve Yaylı, 2014, s.1).

Yabancı bir dilde yazma, anadilinde yazmayla benzerlik gösterse de daha karmaşık bir süreç içerir. Yabancı dilde yazarken sözcük seçimi, dilbilgisi, yazım ve noktalama kurallarına uyma ve düşünceyi aktarabilme becerilerine sahip olma önemlidir. (Hedge,2005), (Akt. Yaylı, 2015, s.288). Yabancı dilde yazmanın anadilinde yazmadan farklı olarak ele alınması, 1980’li yıllarda Amerika Birleşik Devletleri’ndeki okuyan ve anadili İngilizce olmayan birçok öğrencinin yaşadığı sorunların fark edilmesiyle olmuştur. Yabancı dilde yazarken anadilinin yapıları ve kültürel yansımaları yazma sürecini olumsuz etkilemektedir (Yaylı, 2015, s.288).

Yabancı dil öğreniminde anlatma becerilerini kullanmak önemli ve güç ulaşılan bir hedefdir. Öğrenciler de öğretmenler de anlatma becerilerinin gelişmesiyle ne kadar öğrendiklerini görmeye başlarlar (Çakır 2010, s.165). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi öğrencilerin en zorlandığı beceridir. Tiryaki’ye (2013, s.38) göre, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmede amaç bireyin düşüncelerini Türkçenin yapısına ve kurallarına uygun biçimde planlı olarak yazıya aktarmasını sağlamaktır.

Yabancı dil öğrenme ve öğretme sürecinde yazma eğitimi önemli bir yer tutmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme sürecinde yaşadığı eksiklikler süreci olumsuz etkilemektedir. Öğrencilerin eksiklikleri somut şekilde tespit edilerek doğru dönütler verilmesi önemlidir. Bu noktada yazma becerisindeki hedefler dikkate alınmalıdır. Çakır’a (2010, s.167) göre, yazma becerisinin hedefleri;



- Öğrenme sürecini kontrol etme,
- Öğrencilerin seviyelerini belirleme,
- Öğretilen yapıların ve sözcüklerin kalıcı olması,
- Dil yanlışlarının ortaya çıkması,
- Noktalama işaretlerinin öğretilmesi,
- Diğer dil becerileriyle bütünlük sağlaması,
- Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesi,
- Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerisi kazanması,
- Bilgilerin günlük yaşamda kullanılabilir hale gelmesi olarak sıralanmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler yazma becerilerine hayatın birçok noktasında ihtiyaç duyarlar. Bunlar;

- Gündelik yaşam ihtiyaçlarını karşılama,
- Eğitim,
- Arkadaş edinme,
- Çevreyle iletişim,
- Resmi yazışmalar,
- Sosyal medya kullanımı, gibi alanlarda yazma becerisini kullanmak yabancı dil öğrenen birey için önemlidir.

### **2.1.3. Kaygı**

TDK (tdk.gov.tr)'ya göre kaygı kavramı “üzüntü, endişe duyulan düşünce ve tasa” olarak tanımlanmaktadır. Genel anlamıyla kaygı, herhangi bir tehlikenin korkusunun yansımaları olarak insanda ortaya çıkan tedirginlik ya da akıl dışı korku durumu olarak tanımlanabilir (Manav, 2011, s.202). Kaygının korkudan farkı nesnesiz olmasıdır. Korkunun insan ya da bir olay gibi nesnesi belli iken kaygının nesnesi belirsizdir (Budak, 2000, s.437). Dağ'a (1999, s.181) göre, kaygılı kişi bir şeyden korkuyormuş gibidir, kendini rahatsız hisseder ve kuruntulu bir ruh hali içinde görünür.

Korku, kişinin karşı karşıya kaldığı herhangi bir şeyi ya da olayı tehdit olarak algılamasıyla doğar. Kaygı ise bu duruma gerçeğin dışında anlamlar yüklenmesi ile ortaya çıkar. Yani durum ya da olaya gerçekçi olarak fiziksel tehdit olarak bakılıyorsa korku, fiziksellik dışında düşünceler üretiliyorsa kaygı yaşanır (Özer, 2008, s.11). Kaygı, insan yeni bir durumla karşılaştığında ortaya çıkar. İçinde bulunulan durumun terk edilmesi ve yeni bir duruma geçilmesiyle beraber ortaya çıkar. (Sayar, 2000, s.74-75).

Kaygıyı hem olumlu hem de olumsuz bir duygu biçimi olarak görmek mümkündür. Kaygıyı olumsuz olarak nitelendiren nedenler, akla uygun olmayışı ve ruhsal faaliyetleri yani düşünceleri rahatsız etmesidir. Kaygıyı olumlu olarak nitelendiren nedenler ise, korkulan şeylerle karşılaşınca kişiyi uyarması ve tedbir aldırması, kişiyi daha mutlu ve başarılı olmaya yönlendirmesi ve en önemlisi karakter ve kişilik gelişiminde etkili olmasıdır (Ersevım, 2005, s.304-305).

Kaygının nedenleri arasında; olumsuz bir sonuç bekleme, iç çelişki, belirsizlikler ve var olan desteğin çekilmesi sayılabilir. Bu noktada kaygının yararlı mı zararlı mı olduğunu bilmek için iki etkenin (kaygının derecesi ve başarmayı amaçlanan görevin zorluk düzeyi) bilinmesi gerekir. Kaygı ile öğrenme arasındaki ilişki, güdülenme ve başarı arasındaki ilişkiye benzer. Öğrenilen malzeme basit ve kolaysa, yüksek kaygı derecesi bunun çabuk öğrenilmesini sağlar. Öğrenilen malzeme karmaşık ve zorsa, o zaman yüksek kaygı düzeyi öğrenmeyi zorlaştırır. Kaygı düzeyi de bireylerde önemli bir durumdur. Eğer kaygı düzeyi yüksek ise insanların daha katı, daha basit davranışlara gerilemesine, endişeli davranışlar sergilemesine ve memnun etmeye aşırı odaklanmasına neden olmaktadır. Diğer yandan kaygı orta düzeyde ise kaygının organizmayı uyarıcı, koruyucu ve motive edici özelliği vardır. Kaygı iyi yönetildiğinde, bireyin başarı için daha fazla çalışmasına, yaşanacak olumsuzluklara karşı önlem almasına yardımcı olmaktadır (Cüceloğlu, 2006, s.440-441).

Ellis'e (1994) göre; kaygının kişilik, durum ve olay olmak üzere üç farklı türü vardır. Bazı kişilerde sürekli bir durum olarak karşılaşılan kişilik kaynaklı kaygı, insan kişiliğinin bir parçasıdır. Durum kaynaklı kaygı, belirgin bir duruma karşı belirli bir zaman içinde verilen tepkidir. Üçüncü kaygı türü olan olay kaynaklı kaygı, belirgin olaylar karşısında yaşanmaktadır (Akt. Aydın ve Zengin, 2008, s.84). Yazma kaygısı durum kaynaklı kaygı olarak görülebilir.

#### **2.1.4. Yabancı Dil Öğrenme Kaygısı**

Kaygı, psikoloji alanında iyi bilinen ve sıkça kullanılan bir kavramdır. Kaygının dil öğrenmede etkisine yönelik bazı çalışmalara (Gardner ve MacIntyre, 1993, s.2) göre; kaygı dil öğrenmede çok etkin bir rol oynar. Kendine güvenen öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygıları onların öğrenmelerine engel olmayacak seviyededir (Brown, 1994, s.141).

Yabancı dil öğretiminin amacı anadilinde olduğu gibi farklı davranışlar kazandırmak olmasa da dil öğrenenler kendilerini yeni ve farklı bir ortamda bulurlar. Bu durumu kendi benliklerine bir tehdit olarak algılayabilirler. Böylece dil öğrenme, heyecan verici olmaktan çıkıp korku duyulan bir olgu haline gelebilir (Allwright ve Bailey,1991,s.175).

Anadilinde kendilerini ifade etmekte ve başkalarını anlamakta zorlanmayan bireyler, yabancı bir dilde bunları yaparken zorlanmakta ve yabancı dilde gerçekleştirmeleri gereken her türlü işlemi, benlik algıları için bir tehdit olarak algılamaktadırlar (Batumlu ve Erden, 2007, s.26).

Alanyazında dil öğretimi ile ilişkilendirilen kaygının belirlenmesine yönelik çok sayıda çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar ilk aşamalarda bir tek dil becerisine odaklanmaktan çok genel olarak dil öğretiminde kaygının etkisini araştırmaya yöneliktir. Bu konuda yaygın olarak göndermede bulunan çalışmaların başında Horwitz, Horwitz ve Cope'un (1986) yabancı dil sınıflarında kaygıyı inceledikleri çalışma gelmektedir (Karakaya ve Ülper, 2011, s.692).

Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1986, s.125-132) göre yabancı dil öğrenme kaygısı diğer derslerde yaşanan kaygıdan ayrı düşünülmelidir. Birçok insan yabancı dil öğrenmek istediğinde zihinsel bir engelle karşılaşır. Ayrıca diğer derslerde başarılı olan bireylerin dahi yabancı dil öğrenirken kaygı duydukları belirtilmiştir. Onlara göre yabancı dil öğrenme süreci oldukça karmaşık deneyimlerden meydana gelir. Bu süreç genellikle sınıf ortamında geçtiğinden öğrenenlerin; algılarını, inançlarını, duygularını ve davranışlarını sınıf ortamında kontrol etmelerini gerektirir. Bu durum çocuklarda daha az kaygı yaratırken yetişkinlerde büyük sorunlara neden olabilmektedir. Çocuklarda kendini algılama, tanıma ve kontrol etme mekanizmaları henüz fazla gelişmediği için hata yapmaktan korkmazken yetişkinlerde tersi bir durum ortaya çıkar.

**2.1.4.1. Yabancı dil öğrenme kaygısı türleri.** “Horwitz, Horwitz ve Cope'a (1991) göre, yabancı dil öğrenme kaygısı özelinde üç farklı kaygı türünden söz edilebilir. Bunlar *'iletişim korkusu'*, *'sınav kaygısı'* ve *'olumsuz değerlendirilme korkusu'* dur. İletişim korkusu, insanlarla iletişim kurmada duyulan, korku ya da kaygı ile kendini gösteren bir utangaçlık türüdür. Değerlendirilme korkusu ise bireyin olumsuz değerlendirileceğini düşünmesiyle ortaya çıkar. Olumsuz değerlendirileceğini düşünen birey, başkalarının değerlendirmelerinden ve değerlendirilme ortamlarından kaçınır. Bir diğer kaygı türü olan sınav kaygısı, akademik değerlendirme ortamlarında duyulan başarısız olma korkusundan kaynaklanan bir tür performans kaygısı olarak tanımlanabilir (Akt. Batumlu ve Erden, 2007, s.26).

Aydın ve Zengin'e (2008, s.85) göre yabancı dil öğreniminde kaygı doğuran etkenler şunlardır:

- Yabancı dil öğrencilerinin yeterli düzeyleri,
- Sınav uygulamaları,

- Öğretmenlerin davranışları
- Yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi,
- Öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri,
- Kültürel farklılıklar.

Young'a (1991, s.426-429) göre yabancı dil öğrenme kaygısı öğrenciden, öğretmenden ve eğitimin niteliğinden kaynaklanmaktadır. Öğrencilerin kişisel problemleri, iletişim problemleri, düşük benlik algısı, kimliğini kaybetme korkusu, rekabetçilik, öğrenmeye ilişkin gerçekçi olmayan inanç ve beklentiler kaygı oluşumuna yol açmaktadır. Öğretmenlerden bazılarının, öğrencileri motive etme yöntemi olarak korkutma yöntemini seçmeleri, hatalarını düzeltme ve dönüt verme sırasında sert ve aşağılayıcı bir tutum içinde olmaları kaygıyı arttıran nedenler arasındadır.

Yabancı dil becerileri ve düzeyleri yükseldikçe yabancı dil öğrenme kaygısının yok olduğu gözlenmektedir. Bazı öğrencilerde ise yaşanan bu kaygı, sürekli kaygıya dönüşebilmekte ve o kişilerde sürekli hale gelmektedir. Yabancı dil sınıflarında yaşanan kaygı sürekli bir hal almaya başladığında, yabancı dilde performansı ve başarıyı olumsuz etkilemektedir. (Batumlu ve Erden, 2007, s.25).

**2.1.4.2. Yabancı dil öğretiminde kaygı düzeyleri.** Yabancı dil öğretiminde kaygı üç farklı düzeyde ele alınabilir (Erdil, 2016, s.8). Bu düzeyler şunlardır:

**2.1.4.2.1. Yüksek kaygı düzeyi.** Yabancı dil ortamlarında, bireyin sahip olduğu yüksek kaygı düzeyi dil edinimi sürecini yavaşlatabilir. Bunun yanında anlatıya dayalı becerilerde korku ve stres yaratabilir.

**2.1.4.2.2. Orta kaygı düzeyi.** Öğrencinin performansını olumlu etkilemekte ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı etki yapmaktadır.

**2.1.4.2.3. Düşük kaygı düzeyi.** Yüksek kaygı düzeyine sahip olmanın yanı sıra düşük kaygı düzeyine sahip olmak da bireyin öğrenmesini olumsuz yönde etkileyebilmektedir (Baş, 2013, s.51).

Yabancı dil öğrenme kaygısı düşük veya kabul edilebilir orta seviyede olan öğrencilerin yabancı dil öğreniminde daha başarılı oldukları görülebilir (Sallabaş,2012, s.2217). Yabancı dil öğrenme süreci içinde kaygının, öğrencinin başarı düzeyi ile arasındaki ilişki önemlidir (Genç, 2009, s.1082). Yüksek seviyelerde olan kaygı taşıyan bireyin, hata yapmaya yatkın olduğu söylenebilir(Aydın ve Zengin, 2008, s.88).

Yurt dışında yabancı dil öğrenme kaygısı ile cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmalar, kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha yüksek kaygı düzeyine sahip

olduklarını ortaya koymaktadır. Türkiye’de yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlar ise daha farklıdır. Örneğın Sarıgöl (2000) kız ve erkek öğrenciler arasında yabancı dil öğrenme kaygı düzeyi açısından anlamlı bir fark olmadığını ileri sürmektedir, fakat kız öğrencilerin erkeklere göre daha yüksek sürekli kaygı düzeyine sahip olduklarını belirlemiştir (Batumlu ve Erden, 2007, s.27).

Yabancı dil öğrenme kaygısının eğitim sürecindeki değişimini inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Cassado ve Dereshiwsky (2001), İşpanyolca dersleri alan birinci dönem ve ikinci dönem öğrencilerini gözlemledikleri bir çalışma yapmışlardır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerdeki yabancı dil öğrenme kaygı düzeyinde ikinci dönem bir miktar artış olduğunu gözlemlemişlerdir (Batumlu ve Erden, 2007, s.27).

### **2.1.5. Yazma Kaygısı**

Yazma eylemi hem öğrenenler hem de öğretenler için içinde zorluklar barındıran bir süreçtir. Bu durum yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan dolayı ortaya çıkmaktadır (Öztürk, 2012, s.60). Yabancı dil öğrenimi sırasında, yazma becerisinin zorluğundan kaynaklanan önyargılar nedeniyle öğrenciler yazmaktan kaçınabilirler. Hem anadili hem de yabancı dil öğretiminde ve özelde yazma becerisinin geliştirilmesinde kaygı önemli bir etkidir (Maden, Dinçel ve Maden, 2015, s.754).

Kaygı, yazma becerisini olumsuz yönde etkileyebilir. Yazma kaygısı, yazma isteğine ve yazma becerisindeki başarıya engel oluşturabilir. Yazma kaygısı, değerlendirilme korkusuyla yazmaktan kaçınma durumu olarak görülebilir (İşeri ve Ünal,2012, s.69). Yazma kaygısı yaşandığında ortaya çıkan belirtiler; yazma sırasında yaşanan üzüntü, kızgınlık, korku ya da daha ileri seviyede vücudun çeşitli bölgelerinin kasılmasıdır (Özbay ve Zorbaz, 2011, s.34).

Daly (1991, s.3), dil kaygısı yaşayan insanların yazarken zorlanmalarının nedenini, mükemmel bir yazı yazma isteği ve buna bağlı olarak duydukları heyecan ve korku olarak belirtmiştir. Yazma kaygısı; bireyin yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması olarak ifade edilebilir. Diğer bir deyişle yazma kaygısı yazmaya karşı bir tepkidir. Yazmaya karşı geliştirilen bu tepki; yazma ödevi, derste yapılan bir yazma etkinliği ya da sınav sırasında yazma gibi yazmanın zorunlu olduğu durumlarda ortaya çıkar (Daly ve Wilson, 1983, s. 327).

Cheng, Horwitz ve Schallert (1999) yabancı dil sınıf kaygısı ile yabancı dilde yazma kaygısı arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Bu iki kaygı arasında bir ilişki olduğunu ancak bu kaygıların iki farklı yapı olduğunu ifade etmişlerdir. Onlara göre yabancı dil sınıf

kaygısı daha genel bir kaygıyla ilişkili bir durumken, ikinci dilde yazma kaygısı özel bir dil becerisi ile sınırlı bir kaygıdır (Akt. Karakaya ve Ülper, 2011, s.693).

Yazma kaygısı, yazma sürecinde dikkate alınması gereken önemli bir etmendir. Öğrencilerin yazma kaygılarına ve bu kaygılara neden olan etmenlere ilişkin saptamalar yapmak, yaşanan bu kaygının ortadan kaldırılabilmesi açısından önemlidir. Yazma kaygısı yaşamayan öğrenciler, yazma sürecinde daha yetkin bir metin üretebilme olanağına sahip olabilir (Karakaya ve Ülper, 2011, s.693).

Bireyler yazma kaysını yazma becerisinin bütün düzeylerinde hissedebilir ve bu yüzden yazmaktan kaçınabilirler. Bu durum bir kez gerçekleşikten sonra daha açık bir ifadeyle birey artık yazmaktan kaçınmaya başladığında; bireyin yazma kaygısını belirleme ve yazma becerisini geliştirme zorlaşmaktadır (Zorbaz, 2011, s.2272).

Yazma kaygısının ortaya çıkmasında yazma becerisindeki yetersizlik etkili olmaktadır. Plan yapmada sorun yaşayan, bir bütün olarak metin oluşturmada sorun yaşayan, sözcük bilgisi ve ifade becerisi zayıf olan bireyler hata yapacağını düşünebilirler. Yazma kaygısının bir diğer nedeni de olumsuz benlik algısıdır. Yazma becerisi zayıf olan bireylerde daha belirgin olarak görülen yazmaktan kaçınma davranışı olumsuz benlik algısını ortaya koyar (Zorbaz, 2011, s.2272).

Yazma kaygısı, yazma ile ilgili olumsuz tecrübelerle ilişkilidir. Yazılı anlatım çalışmalarıyla ilgili olarak öğretmenlerden olumsuz geri bildirimler alan ve kompozisyon puanı düşük olan bireylerde *yazılı anlatım* olumsuz bir çağrışım yaratmaktadır. Bireyde oluşan bu olumsuz çağrışım nedeniyle yazma kaygısı doğmaktadır. Öğretmenin kompozisyonları acımasızca eleştirmesi ve kompozisyonlarla ilgili dönüt verirken sürekli olumsuz yönler vurgu yapması yazma kaygısına sebep olur. Öğrenciler hata yapma ve sert bir biçimde eleştirilme korkusundan dolayı yazmaktan korkmaktadırlar. Bunun sonucunda kaygıyla birlikte yazmadan kaçınma durumu da ortaya çıkar (Zorbaz, 2011, s.2273).

Daly (1985, s.56-57), yaptığı çalışmada daha önce belirlediği düşük ve yüksek kaygılı öğrencilere eşit süreler vererek istedikleri konuda metin oluşturmalarını istemiştir. Kaygı düzeyi düşük öğrenciler tarafından oluşturulan metinlerin sözcük sayısı ve cümle yapısı olarak daha üstün olduğunu belirlemiştir.

Yazma kaygısı düşük bireyler, yazmaya karşı daha olumlu tutum gösterirler, özgüvenli yaklaşır ve yazmaktan hoşlanırlar (Matthews,2001,s.23). Yazma kaygısı ile ilgili çalışmalardan hareketle yüksek düzeyde yazma kaygısı olan bireylerin özellikleri farklılık göstermektedir (Bishop, 1989, s.35-39).

Yazma kaygısı düşük bireylerin özellikleri;

- Yazma becerisi gerektiren alanlardan kaçınmazlar,
- Dilin estetiğinde zevk alırlar,
- Yazma becerilerini günlük yaşamda etkin olarak kullanırlar,
- Yazma konusunda sorun yaşadıklarında saplanıp kalmazlar,
- Yazım yanlışları daha az görülür,
- Farklı cümle yapılarını kolaylıkla kullanabilirler,
- Daha uzun ve anlamsal bütünlüğü olan metinler yazabilirler,
- Yazma amacına uygun hareket edebilirler,
- Yazmaya başlamadan önce plan yaparlar,
- Yazma süresini ayarlayabilirler,
- Çevreden gelebilecek olumsuz tepkileri düşünmeden yazabilir ve çekinmeden yardım alabilirler,
- Taslak çıkartarak çalışmayı severler.

Yazma kaygısı yüksek bireylerin özellikleri;

- Yazmayı yorucu ve hoş olmayan bir süreç olarak görürler,
- Yazarken sık sık ara verirler ve geniş aralar verebilirler,
- Düşünce geliştirmede kendilerini engellenmiş hissederler,
- Yazılarını hata yapmaktan korktukları için daha kısa tutmaya ve bildikleri yapıları kullanarak tamamlamaya çalışırlar,
- Karar verirken korku hissederler,
- Yazma istekleri düşüktür,
- Yaşamlarında mümkün olduğunca yazmaktan kaçınırlar.

Bu konuda başka bir ayırım yapan ve kaygı düzeylerine göre bireysel özellikleri ayıran Reeves'in (1997) çalışmasına göre (Akt. Zorbaz, 2011, s.2274), yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin davranışlar şunlardır:

- Yazma becerisini çok az gerektiren ya da hiç gerektirmeyen bir meslek seçme eğilimindedirler,
- Üniversite eğitiminde, her gün yazmanın gerekli olduğu dersler ve bölümlerden kaçınma eğilimindedirler.
- Sınıf dışında çok az yazarlar,
- Evde, okulda ve toplum içinde yazma becerisi yönünden iyi bir örnek oluşturamazlar,

- Sözel beceri testleri, okuduğunu anlama ve üniversiteye giriş sınavlarında yapılan standart yazma becerisi testlerinden düşük puan alırlar.
- Yazmaya yönelik motivasyonları ister istemez düşüktür,

Reeves'in (1997) çalışmasına göre (Akt. Zorbaz, 2011, s.2274), yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin tutumları şunlardır:

- Benlik kavramları ya da kendilerini algılama düzeyleri düşüktür, özgüvene ihtiyaç duyarlar.
- Okulda yapılan yazma çalışmalarındaki başarı düzeyleri düşüktür.
- Öğretmenlerinden, yaptıkları yazma denemeleriyle ilgili olumsuz geribildirim alırlar.
- Kişisel duygularını, inançlarını ve tecrübelerini yazılı olarak anlatmaları istendiğinde kaygı düzeyleri çok yüksektir.
- Kişisel duyguların katılmayacağı ve birinci kişinin bakış açısının kullanılmayacağı tartışmacı/ikna edici yazılar yazarken kaygı düzeyleri düşüktür.

Reeves'in (1997) çalışmasına göre (Akt. Zorbaz, 2011, s.2274), yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazılı ürünleri şu özellikleri gösterir:

- Ne yazacaklarıyla ilgili düşünce üretmekte, bir buluş yapmakta çok güçlük çekerler.
- Oldukça az sayıda sözcükten oluşan küçük metin parçaları üretirler.
- Bütüncül değerlendirme yapıldığında yazılarının kalitesinin düşük olduğu tespit edilir.
- Sözdizimsel yetkinlik düzeyleri hesaplandığında düşük puan alırlar.
- Kullandıkları her cümle, az miktarda bilgi içerir.
- Yazmada mekanik unsurlar (imla, noktalama) ve kullanımda (dilbilgisi, anlatım bozukluğu) çok zorluk çekerler.
- Cümle yapılarının çeşitliliği azdır.

Yazma kaygısının her yaşta, her eğitim kademesinde bireyleri olumsuz etkilediği ortadadır. Ortaya çıkan yazının nitelik eksikliği ve yazma becerisi üzerinde olumsuz etkileri olmasının yanında yazma kaygısı; yazmaktan kaçınma, istememe ve yazılı anlatımla ilişkili alanlardan uzak durmaya neden olmaktadır. Yazmayı olumsuz yönde etkileyen bu durumun öğretim sürecinde göz ardı edilmemesi gerekmektedir.

### **2.1.6. Tutum**

“Tutum kavramı Latince “uyum” anlamındaki “aptus” kökünden gelmektedir. Tutumlar insanın herhangi bir konu, nesne, durum, olay vb. karşısında sahip olduğu ön



algılama biçimi olarak tanımlanabilir. Tutum, bir bireye atfedilen ve o bireyin bir psikolojik nesne ile ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını düzenli bir biçimde oluşturan bir eğilimdir (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s.155).

İnceoğlu'na (2010, s.13) göre ise tutum, bireyin kendisine veya çevresindeki herhangi bir nesne, toplumsal konu ya da olaya karşı deneyim, bilgi, duygu ve motivasyonuna dayanarak öğütlediği zihinsel, duygusal ve davranışsal bir tepki ön eğilimidir. Başka bir deyişle tutum, belirli kişilere, nesnelere olaylara vb. karşı her zaman aynı türden (olumlu, olumsuz ya da yansız ) davranmamıza neden olan sürekli ve değişmez bir inanç, duygu ve eğilim olarak tanımlanabilir. (Öncül, 2000, s.1083)

Sözer (1996, s.9), tutumu bireyleri belli insanlar, nesnelere ve durumlara karşı belli davranışlar göstermeye yönelten öğrenilmiş eğilimler olarak kabul etmekte ve tutumun insanların günlük yaşantılarının yan ürünleri olarak ortaya çıktığını belirtir. Tutumlar doğuştan değildir ve öğrenildikten sonra değiştirilmeleri zordur. Bununla birlikte tutumlar doğrudan gözlenebilen davranışlar değil, davranışa hazırlayan eğilimlerdir. Tutumlar, bireyin davranışlarını yönlendiren, güdülenmeye hazırlayan önemli bir etmendir. Ayrıca tutumlar, öğrencilerin bir dersle ilgili duyuşsal özelliklerini belirleyen en önemli göstergelerden biridir (Erden, 1995, s.99).

Tutum, örtük bir tepkidir. Olumlu, olumsuz ya da çekimser olabilir. Tutum bir kişiye atfedilen bir eğilimdir, yani tutum doğrudan gözlemlenebilir bir özellik değildir. Ancak kişinin gözlenebilen davranışlarından dolaylı olarak çıkartılan varsayımlardır. Tutum davranış değil, davranışa hazırlayıcı eğilimdir. Bireyin bir obje ya da olaya yönelik geliştirdiği tutumun ne olduğuna karar verebilmek için, bireyin o objeye gösterdiği tepkinin değişik ortamlarda gözlenmesi gerekir. Tutum değişmeye karşı dirençlidir (Arkonaç, 1998, s.443-444).

Kırkız (2010, s.24) tutum kavramının özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- Tutumlar öğrenmeyle oluşurlar ve değişken bir yapı gösterir,
- Toplumsal yapı ve tutumlarla ilintilidirler,
- Tutumlar doğrudan gözlemlenemez ancak insan davranışlarından yordama yapılarak anlaşılabilir,
- Tutumlar gelip geçici değildir, belli bir dönem etkisini sürdürür,
- Tutumların oluşması ve biçimlenmesi için birbirleriyle karşılaştırılabilir birçok öğenin bir arada bulunması gerekir,
- Tutumların bir yönü (olumlu, olumsuz, yansız) vardır,

- Tutumların hem bireysel hem de toplumsal boyutu vardır,
- Tutumlar bir tepki şekli değil, daha çok bir tepki gösterme eğilimidir bu nedenle olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilir,
- Tutumlar insan davranışına yön verme noktasında bilişsel, duygusal ve davranışsal öğeleri bünyesinde barındırırlar.

Bir bireyin becerilerini gösterebilmesinde, yapmakta olduğu etkinliklerde başarılı olmasında, o işe ya da etkinliğe yaklaşımının etkisi vardır. Özetle tutum, bireyin herhangi bir durumla ilgili duygu ve düşüncelerini söz ve davranışlarıyla dışa vurması olarak açıklanabilir.

### 2.1.7. Tutumun Öğeleri

İnceoğlu'na (2010, s.8) göre, tutumlar bilişsel, duygusal ve davranışsal olmak üzere üç öğeden oluşur ve bu öğeler arasında genellikle iç tutarlılık olduğu düşünülür. Buna göre bireyin bir konu ile ilgili bilgileri o konuya olumlu bakmasını gerektiriyorsa (bilişsel öğe), birey o konuya ilişkin olumludur (duyuşsal öğe). Bunu sözleri ya da davranışları (davranışsal öğe) ile gösterir. Böylece tutumun öğeleri arasında uyumluluk davranışa yansımış olur.

**2.1.7.1. Bilişsel öğe.** Bir tutumun bilişsel öğesi kişinin tutum gösterilen varlığa ya da olaya ilişkin düşünce, bilgi ya da inançlarından oluşur. Örneğin bir kişi bilgisayar teknolojisine ya da bilgisayar kullanmaya karşı olabilir. Böyle bir tutumun bilişsel öğesi, kişinin bilgisayarın insan vücuduna olan etkilerine ya da bilgisayar kullanımının insani değerleri yok edeceğine yönelik bilgileri ve inanışları yaratabilir. Bu ve buna benzer bilgi ve inançlar tutumun bilişsel öğesini oluştururlar. Deniz (1994, s.10).ve Eren'e (2001, s.180) göre de inançlar içerdikleri bilgi ve inanç derecelerine göre tutumları farklılaştırmaktadır.

Zihinsel öğe, bireyin düşünsel işleyiş süreciyle bağlantılıdır ve düşünsel ya da zihinsel işleyişin sistemleştirilmesi ve sınıflandırılması ile ilgili bir öğedir. Tutumun konusunu oluşturan kişi, olay veya nesneyle ilgili her türlü bilgi, deneyim, inanç ve düşünceyi içeren zihinsel ya da bilişsel öğe, tutumun önemli bir bölümünü oluşturur. (Temizkan ve Sallabaş, 2009, s.156).

**2.1.7.2. Duyuşsal öğe.** İnceoğlu'na (2010, s.15-16) göre, duyuşsal öğede çevre ile ilgili bilgi, duyum ve deneyimlerin sınıflandırılması, bu sınıflandırmaların olumlu ya da olumsuz olaylarla, istenen ya da istenmeyen amaçlarla ilişkilendirildiği görülür ve bu ilişkinin varlığı tutumun duygusal öğesini işaret eder. Bireyin herhangi bir tutum

konusunda olumlu ya da olumsuz duygular içinde olması önceki deneyimlerine bağlıdır. Eğer herhangi bir uyarıcı grubuna ilişkin bireyde olumlu duygular oluşmuşsa, bu demektir ki; bireyin bu uyarıcılarla daha önce ilişkisi olmuş ve bunları kabullenmiştir. Birey ne zaman bu uyarıları anımsasa olumlu tutum içinde olacaktır.

**2.1.7.3. Davranışsal öge.** Bireyin inanç ve bilgileri neticesinde ortaya çıkan düşüncesi onu bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz yönlendirecektir. İşte bu oluşum tutumun davranış ögesidir. Eğer birey herhangi bir objeye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o nesnenin gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır (Üstündağ, 2001, s.28).

Aydın'a (1987, s.295) göre tutum genellikle bir bireyi tutum nesnesine ilişkin davranışlarda bulunmaya yöneltir. Bir nesneye karşı olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneye karşı olumlu davranmaya, ona yaklaşmaya, yakınlık göstermeye, onu desteklemeye ve yardım etmeye eğilimli olacaktır. Bir nesneye karşı tutumu olumsuz olan bir birey ise, bu nesneye ilgisiz kalma ya da ondan uzaklaşma, eleştirme, hatta ona zarar verme eğilimi gösterecektir.

### **2.1.8. Tutum Kaygı İlişkisi**

Kişinin inanç, bilgi ve deneyimleri sonucunda oluşan yargısı onu bir nesneye karşı olumlu veya olumsuz eğilimli duruma getirir. Kağıtçıbaşı'na (2008, s.120) göre, insanlar tutumlara sahip olarak doğmazlar, tutumları sonradan öğrenirler. Eğer birey herhangi bir nesneye karşı olumlu bir tutuma sahip ise o nesneye gereği doğrultusunda davranmaya hazır olacaktır.

Bir nesneye ilişkin olumlu tutumu olan bir birey, bu nesneyi olumlu olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumlu duygular besleyecektir. Buna karşın, olumsuz tutumlar içinde olduğu bir nesneyi ise olumsuz olarak değerlendirecek ve bu nesneye karşı olumsuz duygular besleyecektir (Aydın, 1987, s.295). Örneğin; matematik dersine karşı olumlu tutumu olan bir kişinin derslere katılmaktan zevk alıp eğlenceli bulmasına yol açacaktır.

Diğer yandan öğrenme ortamlarında yaşanan kaygı ile akademik başarı arasında ters yönde bir ilişki vardır. Öğrencinin derslerindeki akademik başarısındaki düşüşle o derse yönelik artan kaygısı arasında ilişki vardır (Huberty, 2009, s.12-16). Buna göre, kaygısı yüksek bir öğrencinin akademik anlamda başarısız olacağı söylenebilir. Dil öğrenme kaygısı ve başarı düzeyi arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda Horwitz (2001), Kılıç (2007), Batumlu (2006) yabancı dil öğrenme kaygısı ile akademik başarı arasında ters yönlü bir ilişkinin olduğunu ve yabancı dil öğrenme kaygısının akademik başarıyı olumsuz yönde etkilediğini belirtilmişlerdir.

Dil öğrenmeye ilişkin yapılan bu değerlendirmenin dil becerileri için de geçerli olması beklenir. Yazma kaygısının oluşmasını etkileyen en önemli etken yazmaya yönelik tutumdur. Yazma hakkındaki olumlu tutum, yazma becerilerindeki başarılı gelişimle ve yazmadaki süreklilikle ilgilidir (Daly, 1985, s.44). Bu gelişim sürecinde aksaklıklar ya da süreklilikte kopmalar olursa yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirilebilir. Bireyde yazmaya yönelik gelişen olumsuz tutum zamanla başarıya etki ederek yazma kaygısının oluşmasına neden olacaktır.

Sonuç olarak yazmaya yönelik kaygı ve tutum ilişkisi akademik başarıyı etkileme üzerinden değerlendirilirse ters yönlü bir ilişki ortaya çıkmasının beklendiği söylenebilir. Olumlu tutumlar başarıyı arttırırken, yüksek kaygı başarıyı düşürmektedir. Bu durumda yüksek kaygılı bireyin yazmada başarısız olması, olumlu yönde yüksek tutumu olan bireyin ise başarılı olması beklenir.

## 2.2. İlgili Araştırmalar

### 2.2.1. Yurtiçinde Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde yazma kaygısı konusu hakkında yurt içinde yapılan ve ulaşılabilen çalışmalar aşağıda verilmiştir.

Kurt ve Atay (2007) tarafından yapılan çalışmada ikili öğrenci geri bildiriminin Türk İngilizce öğretmen adaylarının yazma kaygıları üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Deney ve kontrol grubuna ayrılan öğrencilere, tekli geri bildirim ve ikili geri bildirim verilerek geribildirim vermenin yazma kaygısına etkisi araştırılmıştır. Araştırma verilerinin sonuçlarına göre, ikili geri bildirim alan öğrencilerin yazma kaygısı anlamlı şekilde düşük çıkmıştır. Öğretmen adayları, arkadaşları tarafından verilen geribildirimlerle yazılarındaki hataların farkına vardıklarını, yazıları için arkadaşlarının farklı fikirler verdiklerini ve yazılarına başka bir boyuttan bakmalarını sağladıklarını söylemişlerdir.

Erdem (2007) tarafından ilkokul öğrencilerinin İngilizce yazmaya yönelik tutumlarını belirlemek için yazma dersi tutum ölçeği geliştirilmiştir. Ölçme aracı; yazma tutumunu belirlemek için geliştirilen ölçek 28 içermektedir. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazmaya yönelik olumlu tutumun arttığı, düştükçe ise azaldığı söylenebilir. Yapılan analizler sonucu ölçme aracının tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek, bu çalışmada da kullanılmıştır.

Temizkan ve Sallabaş (2009), öğretmen adaylarının yazmaya yönelik tutumlarını tespit etmek için yaptığı çalışmada 25 maddelik “Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği” geliştirmiştir.

Yaman (2010) tarafından yazma kaygısı ölçeği geliştirme çalışması yapılmıştır. Çalışma sonucunda ortaya çıkan 19 maddelik ölçek ülkemizde geliştirilen ilk yazma kaygısı ölçeği olarak öne çıkmaktadır. Yaman’ın yapmış olduğu çalışmanın sonuçlarına göre; Türkçe dersini sevme, sınıf düzeyi, aile gelir düzeyi, bir ayda okunan kitap sayısı ve el yazısı düzgünlüğü değişkenlerine göre öğrenci puanları arasında anlamlı fark ortaya çıkarken, cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark ortaya çıkmamıştır.

Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından yapılan çalışmayla, 1975 yılında Daly ve Miller tarafından geliştirilen yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek, bu çalışmada olduğu gibi birçok araştırmacı tarafından yazma kaygısının belirlenebilmesi için kullanılmıştır.

Zorbaz (2011) tarafından yapılan çalışmada yazma kaygısının yazılı anlatım becerilerini olumsuz olarak etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, yazma kaygısı için daha önce geliştirilmiş olan ölçeklerle ilgili de bilgilere yer verilmiştir.

Karakaya ve Ülper (2011) tarafından yapılan çalışmada 35 maddeden oluşan tek boyutlu bir yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Çalışmadaki değişkenlerle (anne-baba eğitim düzeyleri, cinsiyet) yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki saptanamamıştır.

Erarslan (2011) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışması, yabancı diller yüksekokulunda orta-alt, orta ve orta-üst düzey olmak üzere 3 düzey grubunda İngilizce öğrenen 783 öğrenci ile yapılmıştır. Yazma dersini almaya başlamadan önce ve aldıktan sonra öğrencilere uygulanan anketler yoluyla, yazma dersine yönelik algı ve tutumlarını ders öncesi ve ders sonrası değişimi belirlenmeye çalışılmıştır. Buna ek olarak, öğrencilerin genel tutum ortalamaları ile dönem sonu yeterlik sınavında yazma bölümünden aldıkları puanlar arasındaki bağıntı incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, ön test uygulamasında, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazma dersini almadan önce derse karşı olumlu bir tutuma sahip olduğu görülmüştür. Son test uygulama sonuçları da öğrencilerin dersi aldıktan sonraki tutumlarının yine olumlu olduğunu ancak ön test tutumları ile kıyaslandığında, dersi aldıktan sonraki tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı olmayan bir düşüş ortaya çıktığı görülmüştür. Ayrıca; öğrencilerin yazma dersine yönelik tutumları ile başarıları incelendiğinde, tutumun başarı üzerinde olumlu bir etkisi olduğu bulgulanmıştır.

Karatay (2011) yaptığı çalışmada “Sürece Dayalı 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli”nin öğretmen adaylarının yazılı anlatıma karşı tutumları ve yazılı anlatım becerilerini geliştirme üzerindeki etkisini incelemiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe ve yazılı anlatım dersine ilişkin tutumlarını ortaya çıkarmak için araştırmacı 22 maddelik “Yazılı Anlatım Tutum Ölçeği” geliştirmiştir.

Tiryaki (2012), çalışmasında cinsiyet ve alan değişkenlerine göre Mustafa Kemal Üniversitesi’nde öğrenim gören öğrencilerin yazma kaygılarını incelemiştir. Bu çalışmada, Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen, Özbay ve Zorbaz (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan yazma kaygısı ölçeği kullanılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygıları ile cinsiyet ve alan (sözel, eşit ağırlık, sayısal) değişkenleri arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

İşeri ve Ünal (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının yazma kaygı düzeyleri incelenmiştir. Katılımcıların yazma kaygıları ile cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, barınma durumları, aylık gelirleri, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumları ve bir dönemdeki okudukları kitap sayıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Araştırmaya göre; anlamlı farklılığın olduğu tek değişken yazma durumlarıdır, yazma sıklığı arttıkça yazma kaygısı düşmekte, yazma sıklığı azaldıkça yazma kaygısı da artmaktadır.

Güzel (2014) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlenmeye çalışılmıştır. Yapılan çalışmada Muş Alparslan Üniversitesinde öğrenim gören öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarının belirlenmesi için 50 sorudan oluşan "Okuma ve Yazma Tutum Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçek verileri doğrultusunda öğretmen adaylarının okuma ve yazma tutumlarının cinsiyete, bölüme, sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği ve bunlar arasındaki ilişki saptanmıştır. Araştırmanın sonucunda; cinsiyet ve sınıf düzeyi değişkenleri açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bölüm değişkenine göre ise Türkçe Öğretmenliği Programı öğrencilerinin okuma ve yazma tutumlarının, diğer bölüm öğrencilerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Özdemir (2014) tarafından yapılan doktora tez çalışmasında analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazmaya yönelik tutumlarına etkisi araştırılmıştır. Araştırmada deney ve kontrol grubunda 62 üçüncü sınıf öğrencisi yer almıştır. Dersler deney grubunda analitik yazma ve değerlendirme modeline uygun etkinliklerle, kontrol grubunda YÖK'ün belirlediği ders içeriğine göre işlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre öğrencilerin yazma başarılarında, deney grubu lehine anlamlı bir farklılık vardır. Analitik yazma ve

değerlendirme modeli deney grubu öğrencilerinin yazma başarılarında fikirler, düzenleme, ifade biçimi, sözcük seçimi, cümle akıcılığı ve sunum aşamalarına yönelik ölçütlerde istatistiki olarak anlamlı bir farklılık yaratmıştır.

Göçer (2014) tarafından yapılan çalışma ile Marcia ve diğerleri (1984) tarafından geliştirilen yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçe uyarlaması yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan analizler sonucunda 5 alt boyuta sahip olan ölçeğin geçerli ve güvenilir bulunduğu ve araştırmalarda kullanılabilir olduğu belirtilmiştir.

Aytan ve Tunçel (2015) tarafından yapılan çalışma ile bu alanda önemli bir eksiklik giderilmiş ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında geliştirilen ilk ölçek olmuştur. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen A1 ve A2 düzeyindeki toplam 422 katılımcıya ön uygulama yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda 35 maddelik “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” oluşturulmuştur. Güvenirlik ve geçerlik çalışmaları tamamlanan ölçek 4 alt boyuttan oluşmaktadır.

Akaydın ve Kurnaz (2015), lise öğrencilerinin yazma tutumlarını belirlemek için bir ölçek geliştirmişlerdir. Ölçeğin güvenirlik ve geçerlik çalışmaları yapılmış, açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin on beş maddeden oluşan iki faktörlü (katkı, tutku) bir yapıya sahip olduğu belirtilmiştir. Yapılan analiz sonuçlarına göre ölçeğin eğitim araştırmalarında kullanılabilir bir yapıya sahip olduğu ortaya konmuştur.

Yazma kaygısı ülkemizde son yıllarda üzerine çokça çalışmalar yapılan bir konudur. Türkiye’de bu konu hakkında Zorbaz ve Özbay (2010) tarafından uyarlaması yapılan “Yazma Kaygısı Ölçeği” ve Yaman (2010) tarafından geliştirilen “Yazma Kaygısı Ölçeği” ile birlikte yapılan çalışmalar artış göstermiştir. Aytan ve Tunçel (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ile yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında da çalışmalar artacak ve çeşitlenecektir. Ayrıca yazmaya yönelik tutum ile ilgili araştırmalardan hareketle yazmaya yönelik tutum ölçeklerinin çoğunda çalışma grubu olarak öğretmen adaylarının kullanıldığı söylenebilir. Ancak yurt içinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere yönelik herhangi bir yazma tutumu çalışmasına rastlanmamıştır.

### **2.2.2. Yurtdışında Yapılan Araştırmalar**

Daly ve Miller (1975) yaptıkları çalışmada yazma kaygısı ölçeği geliştirmişlerdir. Alanyazını incelendiğinde en çok kullanılan yazma kaygısı ölçeği olarak göze çarpmaktadır. Çalışmaya göre; yazma kaygısı yaşayan kişiler, zorunlu yazma derslerine girdiklerinde dersleri aksatırlar, yazılarını geç teslim ederler ya da hiç vermezler, sınıfın en arkasına otururlar ve sürekli konuşurlar.

Bloom (1980) yapmış olduğu çalışmada, kaygısız yazarların etken ve üretken olduğu vurgulanmıştır. Kaygısı düşük olanların yazma sırasında daha dikkatli oldukları, yeni fikirler üretmede daha üstün oldukları belirtilmiştir. Çalışmada yer alan öğrenciler, yazma süresi boyunca fiziksel birtakım sorunlardan şikayetçi olmuştur. Bu fiziksel sorunlardan şikayetçi olan öğrenciler o kadar kaygılıdır ki yazmayı tamamen reddetmişlerdir. Yazma kaygısı taşıyan öğrenciler bununla mücadele etmek yerine kaçınma yolunu seçmişlerdir.

Daly ve Wilson (1983) yapmış oldukları çalışmada kaygı ile özgüven arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmak için öğretmenleri ve iş adamlarını incelemiştir. Çalışma sonucunda kaygı ile özgüven arasında ters bir ilişki olduğunu bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre asıl problemin kaygı değil onunla başa edememek olduğu söylenmiştir.

Bannister (1992) çalışmasında; yazmaya yönelik yüksek kaygı taşıyan öğrencilerin yazma sürecinde çok az planlama yaptıklarını, ortaya çıkardıkları ürünlerin düşük kaygılılara kıyasla daha kalitesiz olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada; yüksek kaygılı öğrenciler süreyi kısaltmak için planlamayı kısa tutmuşlardır. Düşük kaygılılar ise aksine daha iyi bir ürün ortaya çıkarmak için planlama kısmına daha fazla süre ayırmışlardır. Kaygılı yazarlar geri dönmek istemediklerinden mümkün olduğunca az gözden geçirme yapmışlar ayrıca ya yazıyı kısaltmışlar ya da yazmayı ertelemişlerdir.

Petzel ve Wenzel(1993) yazma kaygısını ölçmek için bir ölçek geliştirilmiştir. Bu ölçekte duygudaşlık, açıklama, değerlendirilme, güdülenme, düzenleme, ağırdan alma, özsaygı, teknik beceriler ve yazma kaygısından oluşan dokuz alt boyut vardır.

Cheng (2004) tarafından yapılan çalışmada, İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen Çinli öğrencilerin yazma kaygılarını ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Çalışma sonucunda 22 maddeden oluşan üç alt boyutlu yazma kaygısı ölçeği geliştirilmiştir. Bu ölçek yabancı dilde yazma kaygısının ölçülmesinde kullanılabilir.

Hashemian ve Heidari (2012) tarafından yapılan çalışmada, motivasyon/tutum ile ikinci dil olarak İngilizcede yazma becerisinin ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre; olumlu tutum ile yabancı dilde yazma başarısı arasında pozitif bir ilişki saptanırken, olumsuz tutum ile yazma başarısı arasında bir ilişki bulunamamıştır.

Kassim, Daun ve Daud (2013) tarafında yapılan çalışmada; motivasyon, dil yeteneği, dil yeterliliği, yazma kaygısı ve tutumunun yazma performansı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına göre yazma kaygısı, motivasyon ve dil yeterliliği yazma performansı üzerinde oldukça etkilidir. Yazma tutumu ise yazma performansını etkilememiştir.



Yapılan çalışmalara göre yazma kaygısı yazma başarısını olumsuz etkilerken, olumlu yönde gelişen yazma tutumu yazma başarısını arttırmaktadır.

## ÜÇÜNCÜ BÖLÜM: YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni belirtilmiş, evren ve örnekleme ilişkin bilgiler verilmiş, veri toplama araçları ve veri toplama süreciyle ilgili açıklamalar yapılmıştır.

### 3.1. Araştırmanın Deseni

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının araştırıldığı bu çalışmada karma araştırma yöntemlerinden veri çeşitlemesi (triangulation) yöntemi kullanılmıştır. Veri çeşitlemesi yönteminde araştırmacı nitel ve nicel verileri eşzamanlı olarak toplar, nicel ve nitel verileri ayrı ayrı analiz ederek bulgu ve sonuçlarda verileri harmanlayarak birlikte yorumlar (Snyder, 2006, s.404; Creswell ve Plano Clark, 2015, s.203-204).

		Zaman Sırası	
		Eş zamanlı	Sıralı
Paradigma Vurgusu	Eşit statü	NİCEL+NİTEL	NİCEL → NİTEL NİTEL → NİCEL
	Baskın statü	NİTEL + nicel	NİTEL → nicel NİCEL → nitel
		NİCEL+ nitel	NİCEL → nitel NİTEL → nicel

Şekil 3.1.Karma Yöntem Desen Matrisi (Christensen, Johnson, Turner,2015, s.427)

Deseni anlamak için ilk olarak gösterimin anlaşılması gerekmektedir. Christensen, Johnson, Turner (2015, s.427)'a göre gösterimin açıklamasını aşağıdaki gibi belirtilebilir:

- NİCEL ve nicel ikisi de nicel araştırmaya karşılık gelmektedir.
- NİTEL ve nitel ikisi de nitel araştırmaya karşılık gelmektedir.
- Büyük harfler önceliği ve arttırılmış ağırlığı veya vurguyu belirtmektedir.
- Küçük harfler daha düşük önceliği ve ağırlığı veya vurguyu belirtmektedir.

- Artı işareti (+) nitel ve nicel kısımların eş zamanlı gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.( Örneğin; verilerin toplanması)
- Tamam işareti ( ➡ ) nitel ve nicel kısımların sırayla gerçekleştirildiğine işaret etmektedir.

Karma yöntem matrisinde (2x2 veya zaman ve paradigma vurgusu) kullanılan iki boyuttan biri matrisin düzeylerinin eşit önemde olması diğeri ise birinin daha baskın olması durumunu göstermektedir (Christensen, Johnson, Turner,2015, s.426). Bu çalışmada ilgili gösterim göz önünde bulundurulduğunda eşit statü ve eş zamanlı (NİCEL+NİTEL) desen kullanılmıştır.

Araştırmada, katılımcıların yazmaya yönelik tutum ve kaygılarını sadece betimlemek değil aynı zamanda yazmaya yönelik oluşan tutum ve kaygının nedenleri ayrıntılı olarak ortaya koymak, nicel ve nitel verileri birbiriyle destekleyerek daha güvenilir veriler elde etmek amacıyla veri çeşitlemesi yöntemi tercih edilmiştir. Veri çeşitlemesi yöntemi nicel ve nitel araştırmaların güçlü yönlerini öne çıkarırken zayıf yönlerini geri planda bırakır. Bu sayede daha kapsamlı bilgiye ulaşmayı ve resmin tamamını görmeyi sağlar (Snyder, 2006, s.405).

### 3.2. Evren Örneklem/Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini Türkiye'deki 83 özel ve devlet üniversitesinde bulunan yabancı dil olarak Türkçe öğretim birimlerinde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamayacağından evrenden bir örneklem kesiti seçilmiştir. Bilgilerin örnekleme yapılarak toplanması çok daha az insan kaynağının ve maddi kaynağın kullanılması, ek olarak bilgilerin daha kısa sürede toplanması nedeniyle araştırmacılara büyük bir kolaylık sağlamaktadır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014, s.81).

Araştırmanın nicel ve nitel boyutu için kolay ulaşılabilir örnekleme türü kullanılmıştır. Patton'a (2015, s. 242) göre kolay ulaşılabilir örneklem türü hızlı ve kolay olanı yapma ve maliyetin düşürülmesi noktalarında kullanılan bir örnekleme türüdür.

Araştırmanın nicel boyutunun örneklemini, 3 devlet üniversitesinde öğrenim gören 309 (N=309) katılımcı oluşturmaktadır.

Tablo 3.1

*Nicel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	127	41,1
	Erkek	182	58,9
Öğrenci Düzeyi	B	187	60,5
	C	122	39,5
	İngilizce	30	9,7
Anadili	Fransızca	19	6,1
	Arapça	68	22,0
	Farsça	29	9,4
	Diğer	163	52,8
	Toplam	309	100,0

Tablo 3.1 incelendiğinde örneklem grubunu katılımcıların % 41,1'i kadın (N=127),% 58,9'u ise erkek (N=182) katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 60,5'i B (N=187) seviyesinde,% 39,5'i ise C (N=122) seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar anadili değişkeni bakımından incelendiğinde % 52,8'inin diğer diller grubunda yer aldığı görülmektedir.

Araştırmanın nitel boyutunun örneklemine, 3 devlet üniversitesinde öğrenim gören 30 (N=30) katılımcı oluşturmaktadır.

Tablo 3.2

*Nitel Verilerin Toplandığı Örneklem Grubuna İlişkin Betimleyici İstatistikler*

		N	%
Cinsiyet	Kadın	11	36,7
	Erkek	19	63,3
Öğrenci Düzeyi	B	20	66,4
	C	10	33,6
	İngilizce	6	20
Anadili	Fransızca	3	10
	Arapça	8	26,7
	Farsça	3	10
	Diğer	10	33,3
	Toplam	30	100

Tablo 3.2 incelendiğinde örneklem grubunu katılımcıların % 36,7'si kadın (N=11), % 63,3'ü ise erkek (N=19) katılımcı olduğu görülmektedir. Katılımcıların % 66,4'ü B (N=20) seviyesinde,% 33,6'sı ise C (N=10) seviyesinde yer aldığı görülmektedir. Katılımcılar anadili değişkeni bakımından incelendiğinde % 33,3'ünün diğer grubunda yer aldığı görülmektedir.

Nitel çalışmada görüşme yapılan katılımcılar seçilirken gönüllülük esası ve nicel verilerdeki katılımcı özelliklerinin dağılımına uygun olması dikkate alınmıştır.

### 3.3. Veri Toplama Araçları

#### 3.3.1. Yazma Kaygısı Ölçeği

Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilmiş olan ölçme aracı, 26 maddeden meydana gelmektedir. Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından ölçeğin Türkçeye uyarlanması yapılmıştır. Ölçek; yazma kaygısını belirlemek amacıyla “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beşli likert modelinde oluşturulmuştur. Yazma Kaygısı Ölçeğinde olumlu olan (1, 4, 5, 7, 8, 13, 16, 18, 21, 22, 24, 25, 26) maddeler puanlanırken “tamamen katılıyorum” ifadesi 1 puan, “katılıyorum” 2, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 4 ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 5 puan; olumsuz (2, 3, 6, 9, 10, 11, 12, 14, 15, 17, 19, 20, 23) maddelerde ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınan puanlar düştükçe yazma kaygısının arttığı, yükseldikçe azaldığı görülmektedir. Daly-Miller (1975) ölçeği kullanılarak, ilköğretim ikinci kademedeki üniversite düzeyine kadar farklı öğrenim düzeylerindeki bireylerin yazma kaygısı ölçülmeye çalışılmıştır.

Ölçme aracının Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri yapılmıştır. Sonuçlara göre KMO değeri ,91, iç tutarlılık katsayısı ise ,901 olarak belirlenmiştir. Ayrıca ölçeğin madde toplam test korelasyonları ,33 ile ,67 olduğu belirlenmiştir. Yapılan bu çalışma için iç tutarlılık katsayısı ,89 olarak belirlenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde bu çalışmada kullanılan yazma kaygısı ölçeğinin farklı alt boyutları ortaya çıkmıştır; Burgoon ve Hale (1983), Shaver (1990), Bline, Lowe, Meixner, Nouri, ve Pearce (2001), Özbay ve Zorbaz (2011). Bu alt boyutlar, yaş ve öğrenim düzeylerine göre farklılık gösterebilmektedir. Bu çalışmada ölçeğin Türkçeye uyarlanmış formu ve orijinal formu üzerinde konuya uygun değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerden sonra ölçme aracına yönelik pilot uygulama 38 katılımcı ile yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra ölçeğin Türkçe formunun yanında orijinal formu da çalışma grubunu oluşturan katılımcılara verilmiştir. Bunun amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların ölçme aracındaki soruları daha iyi anlayabilmesidir. Ölçme aracının orijinal formu katılımcılara ulaştırıldığı için orijinal çalışmadaki alt boyutlar dikkate alınmıştır.

### 3.3.2. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

Ölçek, Erdem (2007) tarafından ilkokul öğrencilerinin İngilizce yazma dersine yönelik tutumlarını belirlemek için geliştirilmiştir. Erarslan (2011) tarafından yabancı dil olarak İngilizce öğrenen üniversite öğrencilerinin yazma dersine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik olarak ölçeğin uyarlanması yapılmıştır. Ölçme aracı; yazma tutumunu belirlemek amacıyla “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum”, “kesinlikle katılmıyorum” şeklinde beşli likert modelinde oluşturulmuştur. Yazmaya Yönelik Tutum Ölçme aracı, 28 maddeden meydana gelmektedir. Ölçekte olumlu olan (1, 2, 5, 8, 9, 10, 14, 15, 18, 19, 23, 24, 26, 28) maddeler puanlanırken “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “katılıyorum” 4, “kararsızım” 3, “katılmıyorum” 2 ve “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan; olumsuz (3, 4, 6, 7, 11, 12, 13, 16, 17, 20, 21, 22, 25, 27) maddeler ise bu puanlamanın tersi bir puanlama yapılarak “tamamen katılıyorum” ifadesi 5 puan, “kesinlikle katılmıyorum” ifadesi 1 puan şeklinde puanlandırılmıştır. Ölçekten alınan puanlar arttıkça yazmaya yönelik olumlu tutum artar, düştükçe azalır. Erdem (2007) ve Erarslan (2011) tarafından yapılan analizler sonucu ölçme aracının tek faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Ölçek, bu çalışmada da önceki çalışmalarda olduğu gibi tek faktörlü olarak ele alınmıştır.

Ölçme aracı üniversite düzeyine uyarlandıktan sonra Erarslan (2011) tarafından geçerlik ve güvenirlik analizleri sonucunda iç tutarlılık katsayısı ise ,91 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışma için yapılan analizler sonucunda iç tutarlılık katsayısı ,91 olarak belirlenmiştir.

Bu çalışmada ölçeğin üniversite düzeyine uyarlanmış Türkçe ve İngilizce formunun üzerinde konuya uygun değişiklikler yapılmıştır. Yapılan değişikliklerden sonra ölçme aracına yönelik 38 katılımcı ile pilot uygulama yapılmış ve uzman görüşü alınmıştır. Gerekli düzenlemeler yapıldıktan sonra çalışma grubunu oluşturan katılımcılara ölçeğin Türkçe ve orijinal formunun birlikte verilmesiyle yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların ölçme aracındaki soruları daha iyi anlayabilmesi amaçlanmıştır.

### 3.3.3. Açık Uçlu Soru Formu

Araştırmanın nitel boyutu görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Görüşme için yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi tercih edilmiştir. Merriam, (2013, s.88) yarı yapılandırılmış görüşmenin katılımcının algıladığı dünyayı kendi gözünden yeniden aktarmasını sağladığını ifade etmiştir.

Araştırmanın nitel kısmında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarına ilişkin görüşler alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacı tarafından hazırlanan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutum ve Kaygılarını Belirlemek İçin Açık Uçlu Soru Formu” uygulanmıştır. Soru formu hazırlanırken öncelikle kaynak taraması yapılmış, yapılan tarama sonrası hazırlanan taslak form için pilot uygulama yapılmıştır. Ardından alanında uzman 2 öğretim üyesi, 3 okutman ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanından uzman görüşü alınmıştır. Araştırma kapsamında hazırlanan ve beş sorudan oluşan soru formunun güvenilirlik katsayısını belirlemede bir yardımcı uzmandan yardım alınmıştır. Her iki araştırmacı tarafından belirlenen kodların güvenilirlik katsayısı belirlenerek araştırmanın güvenilirliği güçlendirilmeye çalışılmıştır. Her bir soru için ayrı ayrı hesaplamada Miles ve Huberman’ın (2015, s. 64) (nitel çalışmalar için hazırlanmış olduğu güvenilirlik formülü [Güvenirlik= Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı)] kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre ilk soru için güvenilirlik katsayısı ,89, ikinci soru için ,95, üçüncü soru için ,92 , dördüncü soru için ,96 ve beşinci soru için ,88 bulunmuştur.

### **3.3.4. Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın amacına uygun olarak belirlenen ölçme araçları gerekli izinler alındıktan sonra uzman görüşü (2 öğretim üyesi, 3 okutman ve 1 ölçme ve değerlendirme uzmanı) alınmıştır ve pilot uygulaması yapılmıştır. Ölçme araçlarına son şekli verildikten sonra uygulama aşamasına geçilmiştir. 3 devlet üniversitesinde uygulamalar yapılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere ölçme araçlarının amacı ve temel özellikleri hakkında bilgi verilmiş ve uygulamalar yaklaşık olarak birer saat sürmüştür. Ayrıca uygulama aşamasının görüşme bölümünde veriler video kayıt cihazı aracılığıyla kayıt edilmiştir. Araştırmadaki katılımcılar gönüllülük esasına göre seçilmiştir.

### **3.4. Verilerin Analizi**

Elde edilen veriler nitel ve nicel olarak iki kısımda incelenmiş ve farklı şekillerde analiz edilmiştir. Bu doğrultuda nicel veriler için istatistik programı kullanılmıştır.

Çalışma kapsamındaki verilerin normal dağılım gösterdiğinin kabul edilmesinde dağılıma ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarının ideal olarak +1 ve -1 arasında olması dikkate alınmıştır (Büyüköztürk, 2011, s.40). Araştırma değişkenlerine ait çarpıklık ve basıklık katsayıları tabloda verilmiştir.

Tablo 3.3

*Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği Sonuçlarının Normallik Testi İstatiksel Dağılımı*

	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık Değeri	Basıklık Değeri
Tutum	309	3,69	0,46	-,525	,941
Kaygı	309	3,66	0,52	,004	,057
1.Alt boyut: Değerlendirilme	309	3,40	0,62	-,090	,014
2.Alt Boyut: Ürün Kaygısı	309	3,60	0,68	-,172	-,128
3. Alt Boyut: Stres	309	3,40	0,50	,115	,031

Yapılan normal dağılım analizi sonucunda araştırma kapsamında elde edilen verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Bu kapsamda t-Testi ve ANOVA ve ANOVA’da belirlenen anlamlı farklılıkların yönünü belirlemek için post hoc Tukey istatistik test yöntemleri kullanılmıştır.

Nitel veriler için içerik analizi yapılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2013, s.259) göre içerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Betimsel analizde özetlenen ve yorumlanan veriler, içerik analizinde daha derin bir işleme tabi tutulur ve betimsel bir yaklaşımla fark edilemeyen kavram ve temalar bu analiz sonucu ortaya çıkarılabilir.

Bu çalışmada veriler, sırayla okunup kodları ortaya çıkarılmıştır. Ayrıca benzer kodlar gruplandırılarak temalar ortaya konmuş, temalardan da yola çıkılarak analiz yapılmıştır.



## DÖRDÜNCÜ BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu aşamasında araştırmanın sorularına yanıt aranmıştır. Bu bağlamda ilgili bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

### 4.1. Nicel Bulgu ve Yorumlar

#### 4.1.1. Anadili değişkenine göre istatistiksel analiz sonuçları

##### 4.1.1.1. Yazmaya yönelik kaygı toplam puanları.

Tablo 4.1

*Anadiline Göre Türkçe Yazmaya Yönelik Kaygı Toplam Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Anadili	N	$\bar{X}$	SS
İngilizce	30	3,52	0,58
Fransızca	19	3,54	0,69
Arapça	68	3,21	0,46
Farsça	29	3,59	0,43
Diğer	163	3,41	0,78

Tablo 4.1’de anadiline göre Türkçe yazmaya yönelik kaygı puanlarının ortalamaları, İngilizce için  $\bar{X}=3,52$ , Fransızca için  $\bar{X}=3,54$ , Arapça için  $\bar{X}=3,21$ , Farsça için  $\bar{X}=3,59$  ve diğerleri için  $\bar{X}=3,41$  şeklinde bulgulanmıştır.

Tablo 4.2

*Anadiline Göre Türkçe Yazmaya Yönelik Kaygı Toplam Puanlarının ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	4,262	4	1,066	4,371	,002	3-1, 3-4, 3-5
Gruplar içi	74,098	304	0,244			
Toplam	78,360	308				

(Not: 1: İngilizce, 2: Fransızca, 3: Arapça, 4: Farsça, 5: Diğer)

Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygı düzeyleri arasında, anadili farklılığından kaynaklanan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F(4, 308)= 4,371$ ). Bir başka deyişle; anadili farklılaştıkça katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygı düzeyleri de değişmektedir. Gruplar arası farkın hangi anadilinden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre,

Arapça ( $\bar{X}=3,21$ ) konuşanların Türkçe yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin İngilizce ( $\bar{X}=3,52$ ), Farsça ( $\bar{X}=3,59$ ) ve diğer ( $\bar{X}=3,41$ ) anadilini konuşanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.1.1.1. Birinci alt boyut: Değerlendirilme kaygısı.

Tablo 4.3

*Anadiline Göre Yazmaya Yönelik Kaygının Değerlendirilme Alt Boyutu Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Anadili	N	$\bar{X}$	SS
İngilizce	30	3,46	0,60
Fransızca	19	3,53	0,72
Arapça	68	3,22	0,47
Farsça	29	3,55	0,44
Diğer	163	3,36	0,50

Tablo 4.3'te anadiline göre Türkçe yazmaya yönelik kaygının değerlendirilme alt boyutu puanlarının ortalamaları, İngilizce için 3,46, Fransızca için 3,53, Arapça için 3,22, Farsça için 3,55 ve diğerleri için 3,36 şeklinde bulgulanmıştır.

Tablo 4.4

*Anadiline Göre Yazmaya Yönelik Kaygının Değerlendirilme Alt Boyutu Puanlarının ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,257	4	0,814	3,059	,017	3-4
Gruplar içi	80,923	304	0,266			
Toplam	84,180	308				

(Not: 1: İngilizce, 2: Fransızca, 3: Arapça, 4: Farsça, 5: Diğer)

Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygı ölçeğinin birinci alt boyutu olan değerlendirilme kaygısı açısından, anadilden kaynaklanan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F(4, 308)= 3,059$ ). Bir başka deyişle; katılımcıların anadili farklılaştıkça, Türkçe yazdıklarının değerlendirilmesine yönelik kaygı düzeyleri de değişmektedir. Gruplar arası farkın hangi anadilinden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Arapça ( $\bar{X}=3,22$ ) anadilini konuşanların

değerlendirmeye yönelik kaygı düzeylerinin Farsça ( $\bar{X}=3,55$ ) anadilini konuşanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.1.1.1.2. İkinci alt boyut: Ürün Kaygısı.

Tablo 4.5

*Anadiline Göre Yazmaya Yönelik Kaygının Alt Boyutu Ürün Kaygısı Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Anadili	N	$\bar{X}$	SS
İngilizce	30	3,62	0,14
Fransızca	19	3,65	0,20
Arapça	68	3,35	0,85
Farsça	29	3,70	0,11
Diğer	163	3,69	0,49

Tablo 4.5'te anadiline göre Türkçe yazmaya yönelik kaygının ürün kaygısı alt boyutu puanlarının ortalamaları, İngilizce için 3,62, Fransızca için 3,65, Arapça için 3,35, Farsça için 3,70 ve diğerleri için 3,69 şeklinde bulgulanmıştır.

Tablo 4.6

*Anadiline Göre Yazmaya Yönelik Kaygının Ürün Kaygısı Alt Boyutunun Puanlarının ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	5,733	4	1,433	3,208	,013	3-5
Gruplar içi	135,806	304	0,447			
Toplam	141,539	308				

(Not: 1: İngilizce, 2: Fransızca, 3: Arapça, 4: Farsça, 5: Diğer)

Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygı ölçeğinin ikinci alt boyutu olan ürün kaygısı açısından, anadili farklılığından kaynaklanan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F(4, 308)= 3,208$ ). Bir başka deyişle; anadili farklılaştıkça katılımcıların Türkçe yazarak ürün ortaya koymaya yönelik kaygı düzeyleri de değişmektedir. Gruplar arası farkın hangi anadilinden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Arapça ( $\bar{X}=3,35$ ) anadilini konuşanların Türkçe

ürün ortaya koymaya yönelik kaygı düzeylerinin diğer ( $\bar{X}=3,69$ ) anadilini konuşanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.1.1.3. Üçüncü alt boyut: Stres.

Tablo 4.7

#### *Anadiline Göre Yazmaya Yönelik Kaygının Stres Alt Boyutunun Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Anadili	N	$\bar{X}$	SS
İngilizce	30	3,63	0,12
Fransızca	19	3,47	0,16
Arapça	68	3,16	0,70
Farsça	29	3,64	0,10
Diğer	163	3,41	0,47

Tablo 4.7’de anadiline göre Türkçe yazmaya yönelik kaygının stres alt boyutu puanlarının ortalamaları, İngilizce için 3,63, Fransızca için 3,47, Arapça için 3,16, Farsça için 3,64 ve diğerleri için 3,41 puanları şeklinde bulgulanmıştır.

Tablo 4.8

#### *Anadiline Göre Yazmaya Yönelik Kaygının Stres Alt Boyutunun Puanlarının ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	7,191	4	1,798	4,995	,001	3-1, 3-4,3-5
Gruplar içi	109,412	304	0,360			
Toplam	116,603	308				

(Not: 1: İngilizce, 2: Fransızca, 3: Arapça, 4: Farsça, 5: Diğer)

Analiz sonuçları incelendiğinde; öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik kaygı ölçeğinin üçüncü alt boyutu olan stres açısından, anadili farklılığından kaynaklanan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F(4, 308)= 4,995$ ). Bir başka deyişle; anadili farklılaştıkça Türkçe yazarken ortaya çıkan katılımcıların stres düzeyleri de değişmektedir. Gruplar arası farkın hangi anadilinden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, Arapça ( $\bar{X}=3,16$ ) anadilini konuşanların Türkçe yazarken ortaya

çıkan stres düzeylerinin İngilizce ( $\bar{X}=3,63$ ), Farsça ( $\bar{X}=3,64$ ) ve diğer ( $\bar{X}=3,41$ ) anadilini konuşanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.1.2. Anadili değişkenine göre yazmaya yönelik tutum puanları.

Tablo 4.9

*Anadiline Göre Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Betimsel İstatistikleri*

Anadili	N	$\bar{X}$	SS
İngilizce	30	3,79	0,93
Fransızca	19	3,65	0,16
Arapça	68	3,50	0,05
Farsça	29	3,77	0,09
Diğer	163	3,74	0,03

Tablo 4.9’da anadiline göre Türkçe yazmaya yönelik tutum puanlarının ortalamaları, İngilizce için 3,79, Fransızca için 3,65, Arapça için 3,50, Farsça için 3,77 ve diğerleri için 3,74 şeklinde bulgulanmıştır.

Tablo 4.10

*Anadiline Göre Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının ANOVA sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar arası	3,424	4	0,856	4,186	,003	1-3, 5-3
Gruplar içi	62,161	304	0,204			
Toplam	65,585	308				

(Not: 1: İngilizce, 2: Fransızca, 3: Arapça, 4: Farsça, 5: Diğer)

Analiz sonuçları incelendiğinde; katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik tutum düzeyleri arasında, anadili farklılığından kaynaklanan anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir ( $F(4, 308)=4,186$ ). Bir başka deyişle; anadili farklılaştıkça katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik tutumları da değişmektedir. Gruplar arası farkın hangi anadilinden kaynaklandığını bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre, İngilizce ( $\bar{X}=3,52$ ), ve diğer ( $\bar{X}=3,41$ ) anadilini konuşanların Türkçe yazmaya yönelik tutum düzeylerinin Arapça ( $\bar{X}=3,21$ ) anadilini konuşanlara oranla daha yüksek olduğu görülmektedir.

#### 4.1.2. Dil düzeyi değişkenine göre istatistiksel analiz sonuçları.

Tablo 4.11

##### *Dil Düzeyleri Değişkenine Göre Türkçe Yazmaya Yönelik T-Testi Sonuçları*

	Dil Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum	B	187	3,68	0,49	307	0,327	,744
	C	122	3,70	0,41			
Kaygı	B	187	3,36	0,53	307	0,063	,949
	C	122	3,37	0,52			
1. Alt Boyut Değerlendirilme	B	187	3,42	0,61	307	0,554	,580
	C	122	3,38	0,63			
2. Alt Boyut Ürün	B	187	3,57	0,70	307	1,209	,228
	C	122	3,66	0,64			
3. Alt Boyut Stres	B	187	3,40	0,51	307	0,094	,925
	C	122	3,40	0,50			

Katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygı toplam puanı ve kaygı alt boyut puanlarının dil düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>,05$ ).

Katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik tutumları, dil düzeylerine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(307)=0,327$ ,  $p>,05$ .

#### 4.1.3. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel analiz sonuçları.

Tablo 4.11

##### *Cinsiyet Değişkenine Göre Türkçe Yazmaya Yönelik T-Testi Sonuçları*

	Dil Düzeyi	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Tutum	Kadın	127	3,69	0,51	307	0,030	,976
	Erkek	182	3,69	0,42			
Kaygı	Kadın	127	3,38	0,53	307	0,581	,562
	Erkek	182	3,42	0,49			
1. Alt Boyut Değerlendirilme	Kadın	127	3,35	0,55	307	0,467	,641
	Erkek	182	3,38	0,50			
2. Alt Boyut Ürün	Kadın	127	3,58	0,71	307	0,624	,533
	Erkek	182	3,63	0,65			
3. Alt Boyut Stres	Kadın	127	3,38	0,63	307	0,523	,601
	Erkek	182	3,42	0,60			

Katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygı toplam puanı ve kaygı alt boyut puanlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ( $p>,05$ ).

Katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik tutumları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir,  $t(307)=0,030$ ,  $p>,05$ .

#### 4.1.4. Kaygı ve tutum ölçeği korelasyon analizi sonuçları.

Tablo 4.11. Yazma Kaygısı Ölçeğinden Alınan Puanlarla Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Puanları Arasındaki İlişkiyi Belirlemek Üzere Yapılan Korelasyon Analizi Sonuçları

Tablo 4.11.

*Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ve Yazma Kaygısı Ölçeği Korelasyon Analizi Sonucu İstatistikleri*

Değişkenler	Tutum Puanı	Kaygı toplam puanı	Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Puanı	Stres Alt Boyutu Puanı	Ürün Kaygısı Alt Boyutu Puanı
Tutum Puanı	1				
Kaygı Toplam Puanı	,614**	1			
Değerlendirilme Kaygısı Alt Boyutu Puanı	,494**	,942**	1		
Stres Alt Boyutu Puanı	,611**	,872**	,704**	1	
Ürün Kaygısı Alt Boyutu Puanı	,589**	,667**	,508**	,532**	1

\*\*  $p < ,01$

Tablo 4.11’de, yazma kaygısı ölçeğinden ve alt boyutlarından alınan puanlarla yazmaya yönelik tutum ölçeği puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan Pearson Çarpım Moment Korelasyon analizi sonucunda puanlar arasında istatistiksel açıdan  $p < ,01$  düzeyinde pozitif yönde anlamlı bir ilişki saptanmıştır ( $r = -,61$ ;  $p < ,01$ ). Bu doğrultuda tutum puanı ile kaygı toplam puanı arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ( $r = ,614$ ,  $p < ,01$ ).

Yapılan korelasyon analizine göre ölçeklerden birinden alınan yüksek puan diğerinden de yüksek puan alınacağını göstermektedir. Bu araştırmada kullanılan; yazma kaygısı ölçeğinden alınan puanlar arttıkça yazma kaygısının düştüğü, yazmaya yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlar arttıkça yazmaya yönelik olumlu tutumun arttığı düşünüldüğünde yazma kaygısı ile yazma tutumu arasında negatif yönde bir ilişki olduğu söylenebilir.

## 4.2. Nitel Bulgu ve Yorumlar

### 4.2.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yabancı bir dilde yazmanın önemine ait bulgular.

Yabancı bir dilde yazmanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 4.12.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yabancı Bir Dilde Yazmanın Önemine Ait Görüşlerinin Dağılımı*

	İfadeler	f
1	Dil öğrenimi açısından önemlidir	21
2	Akademik başarı açısından önemlidir	5
3	İletişim açısından önemlidir	5
4	Bireysel gelişim için önemlidir	3
5	Önemsizdir	1
	Toplam	35

Tablo 4.12’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcılar yabancı bir dilde yazı yazmanın önemine ilişkin en çok değindikleri nokta “dil öğrenimi açısından önemlidir” olarak ortaya çıkmıştır. Görüşler derinlemesine incelendiğinde dil öğrenimi açısından şu noktalara değinmişlerdir: “Yazma bir dilin öğreniminde olmazsa olmaz koşuldur, aynı zamanda dilbilgisi ve sözcük öğrenmeyi kolaylaştırır”, “O dilde daha kolay düşünmeyi sağlar”, “Kendi dilinden farklı yapıdaki bir dili öğrenmenin en önemli yoludur”, “Bir dili tam öğrenmeyi sağlar”. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler;

*“O dilde okuma yazmak çok önemli çünkü o dilde eğitim görmek istiyorsanız eğer başka şansınız yok.” (K16, E, B, Ar.),*

*“Herhangi bir dilde yazmak çok önemli. Bir dili ağız olan herkes konuşabilir ama en önemli şey bence yazmak. Bir dilde bir şey yazarsan kelimeleri unutmazsın. Bence yazmak çok önemli.” (K10, K, B, Fr.),*

*“Bir dili yazmakla daha iyi gösteriyoruz; gramer olarak, doğru cümleler olarak, nasıl cümle kurabilirsin, nasıl düşüncelerini ifade edebilirsin” (K15, K, B, Diğer)*

Akademik başarı açısından şu noktalara değinmişlerdir: “bilimsel metinler okuyabilmemizi sağlar”, “ üniversite eğitimi alacak olanlar için olmazsa olmazdır”. Bu yargıyı K16 (E, B, Ar.),’nın şu sözlerinden anlaşılabilir:



“Eğitim olacaksa işin içinde üniversite varsa okuma yazma çok önemli”.

İletişim açısından şu noktalara değinmişlerdir: “düşünceyi doğru aktarmayı sağlar”, “daha iyi anlaşılabilmeyi sağlar”, “konuşmanın mümkün olmayıp yazışmanın mümkün olduğu anlarda iletişimi sağlar”. Bu yargıları destekleyecek ifadelerden bir tanesi:

“Bazı zamanlar mesaj atıyoruz arkadaşla konuşuyoruz. Yazmak ile biz konuşabiliriz vakit yok, yoksa olmaz”. (K12, E, B, Fa.)

Bireysel özelliklerin gelişimi açısından şu noktalara değinmişlerdir: “yazmayı sevmek”, “düşünce becerilerini geliştirmek”. Bu yargıları destekleyecek ifadelerden biri:

“Yazmak dünyada çok önemli bir şey, yazmayı seviyorum”. (K5, E, B, Fr.)

Bir öğrencide sadece konuşmayı önemli görmekte, yazmayı önemli görmemektedir.

Katılımcıların büyük çoğunluğu yabancı dilde yazmayı önemli görmektedirler. Dil öğrenme sürecinde yararlı olduğu, akademik başarı için gerekliliği ve bir iletişim türü olarak görülmesi önemine vurgu yapmaktadır.

#### 4.2.2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe yazmaya ilişkin düşüncelerine ait bulgular.

Türkçe yazma konusunda ne düşünüyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 4.13.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Yazmaya İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

	İfadeler	f	f
ZOR	Dilbilgisinden dolayı	11	
	Süreç gerektirdiği için	6	
	Anadilinden çok farklı olduğu için	5	23
	Çok pratik gerektirdiği için	1	
STRES YAPIYOR	Kesin hata yaparım düşüncesinden dolayı	2	5
	Düşüncelerini ifade edemeyeceğini düşündüğünden dolayı	3	
ZOR	Önemli olduğu için	3	
	Anadiline yakın olduğu için	2	7
DEĞİL	Çok fazla pratik yapma şansına sahip olduğu için	2	

Tablo 4.13’te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun Türkçe yazı yazmanın zor olduğunu düşündükleri görülmektedir. Bunun en büyük nedenleri olarak dilbilgisi ve süreç gerektirmesi gösterilmektedir. Farklı nedenlerden dolayı stres yapan öğrencilerin yanında zor olarak görmediğini söyleyen öğrenciler de vardır. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler;

“Biraz zor. Çünkü cümle düzeni farklı fiil en son ve bu çok zor yani. İngilizce ve Arapçadan çok farklı ve nasıl yazacağımı bilmiyorum.” (K8, E, B, Ar.),

“Türkçe yazı yazmak zor. Türkçe yazı yazmak istiyorsan sadece Türkçe düşüneceksin. Ama bizim problem Arapça düşünüp sonra çevirmek.” (K17, E, B, Ar.),

“Biraz korkuyorum. Bizim sınavımızda dinleme var okuma var konuşma var yazma da var. Yanlış yapmaktan çok korkuyorum. Yazarken çok dikkatli oluyorum. Bu yüzden çok seri yazmıyorum korkuyorum. Düşünüyorum ama yazmıyorum.” (K10, K, B, Fr.),

“Çok zor ve stres yaşıyorum. Yani nasıl yazacağım bilmiyorum çünkü mantık farklı, fiiller gramer farklı. Bu durum beni korkutuyor. Yazmak çok zor yani bence” (K4, E, B, Ar.),

“Plan yazıyorum, bu yapı önemli ve bu beni rahat yapıyor. Türkçe yazmayı seviyorum.” (K1, K, B, İng.),

“Ben dokuz ay önce sadece 'merhaba, nasılsın?' yazıyordum şimdi bir konu yazmak çok zor değil. Hata çok ama zor değil.” (K2, K, B, Diğer).

Verilen örnekler incelendiğinde özellikle anadili Arapça olan katılımcıların Türkçe yazı yazmayı zor olarak gördüğü ve bazılarının da stres yaşadığı görülmektedir. Türkçe ile Arapçanın yapısal farklılığı ve anadilinde düşünmenin devam etmesi nedeniyle bu sonucun ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Anadili İngilizce ve diğerleri olan katılımcıların daha olumlu yaklaştığı ve başarabileceklerine olan inançlarını belirttikleri görülmektedir.

#### **4.2.3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin Türkçe yazma sürecinde yaşadıklarına ilişkin bulgular.**

Türkçe yazma sürecinde neler yaşıyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4.14.1.'de sunulmuştur.

Tablo 4.14.1.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Yazma Süreci Aşamalarında Hissettiklerinin Dağılımı*

	İfadeler	f
Yazma öncesinde	İyi	8
	Stresli	21
Yazma sırasında	İyi	12
	Stresli	18
Yazma bitiminde	İyi	20
	Stresli	10

Tablo 4.14.1’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların, yazma sürecinde hangi aşamalarda sorun yaşadıkları görülmektedir. Görüşler derinlemesine incelendiğinde; her aşamada stres olmasının birkaç nedeni olduğu görülmektedir. Bu nedenler tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.14.2

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Yazma Aşamalarında Stresli Olmalarının Nedenlerinin Dağılımı*

	İfadeler	f
Yazma öncesinde	Konu hakkında fikir üretememek	8
	Anadilinde düşünmek	4
	Plan yapamamak	3
Yazma sırasında	Dilbilgisi kurallarını bilmemek	5
	Yeterli sözcük bilmemek	2
	Zaman yetersizliği	2
	Sınav korkusu	2
Yazma bitiminde	Daha iyisini yapabilirdim düşüncesi	2
	Hata yapmış olma düşüncesi	1

Tablo 4.14.2.’de yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların yazmaya başlamadan önce genellikle konu hakkında düşünürken anadilini kullandıkları için; bağlantı kuramamaları ve plan yapamamaları strese yol açmaktadır. Bu yargıları destekleyen ifadeler örnekler vermek gerekirse;

*“Yazmadan önce ben düşündüm Türkçede aynı, benim ülkede anadili var, burada aynı dil var. Burada fiil farklı zarf farklı şey, isim farklı.”* (K11, E, B, Fa.),

*“Stres ve ne yapacağım ve hangi konuda yazacağım, ne yazacağım, plan nasıl olacak, kaç paragraf olacak?”* (K4, E, B, Ar.),

Yazma sırasında genellikle dilbilgisi kurallarından dolayı stres yaşadıkları görülmektedir. Bu yargıyı destekleyen ifadeler örnek verilecek olursa;

*“Kelime yazarken doğru dilbilgisi kullanmaya çalışıyorum hata yapmaktan korkuyorum. Özellikle akademik Türkçesi olarak daha iyi bir dilbilgisi olmalı. O zaman hata yapmaktan korkuyorum bazen.”* (K15, K, B, Diğer),

“Nasıl biz yazacağız hata yapacağız fiili nasıl edilgen yapacağız yazacağız biraz daha farklı bir şey. Yazı yazarken bazen ben düşünüyorum burada ben nasıl yazacağım, edilgen yazacağım, fiil burada hangisi, bu doğru mu ya da yanlış mı biraz merak ediyorum.” (K11, E, B, Fa.).

Katılımcıların çoğu yazma bitiminde daha iyi hissettiklerini söylemektedir. Bunun nedeni ortaya bir ürün koyabilmiş olmalarıdır. Bazı katılımcılar ise ortaya çıkan yazıdan daha iyisini yazabileceğini ya da çok hata yapmış olabileceğini düşündüğü için streslerinin devam ettiğini ifade etmişlerdir. Bu yargıları destekleyen örnek ifadeler;

“Türkçe için biraz korku... Cümle dizimi korkutuyor, yazarken düşünmemeye çalışıyorum, yazı bitince merak ediyorum nasıl hata yaptım hangisi” (K8, K, B, Ar.),

“Bitirdikten sonra bazen konuyu iyi ve uzun yazıyorum çok iyi hissediyorum rahatlıyorum. Kötü yazmışsam tedirginlik oluyor.” (K6, E, B, İng.).

Katılımcılar, yazarken hazırlık aşması ve yazma sırasında korktuklarını yazma bitiminde ise bu korkunun ortadan kalktığını söylemişlerdir. Yazma sürecinin doğal zorluğu ve yabancı dilde yazılacak olması bu durumu anlaşılır kılabılır. Yazma bitiminde çoğunluğun korkuları ortadan kalkmasına rağmen Arapça anadili olan öğrencilerin korkularının devam ettiği görülmektedir.

#### **4.2.4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik olumsuz düşüncelere sahip olmanın Türkçe derslerindeki performansı nasıl etkilediğine ilişkin görüşlerine ait bulgular**

Türkçe yazma ile ilgili olumsuz bir düşünceye sahip olduğunuzda Türkçe derslerindeki performansınız nasıl etkileniyor? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.15.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Olumsuz Düşüncelere Sahip Olmanın Türkçe Derslerindeki Performansı Etkilemesine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı*

	İfadeler	f
1	Etkilemiyor	25
2	Anadilimden farklı olduğu için etkiliyor	3

Tablo 4.15'te yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların yazma konusunda olumsuz düşüncelere sahip olmalarının Türkçe derslerindeki başarıyı etkilemeyeceğini düşündükleri görülmektedir. Bu yargıları destekleyecek örnek ifadeler;

“İnsan zaten her zaman öğreniyor. Korkarsa hiçbir zaman öğrenemeyecek. Bazen zor şeyler var ama bu durum diğer dersleri etkilemiyor.” (K14, E, B, Diğer),

“Öğrenirken hata yapabiliriz sonra daha iyi olacaktır. Bu şekilde düşünerek korkumu yeniyorum.” (K25, E, C, Fr.).

Bu verilere göre yazma becerisinde yaşanan sorunların Türkçe dersindeki başarıyı etkilemeyeceği ve yazmayla ilgili yaşanan sorunların daha özel olduğu kanısına varılabilir.

#### 4.2.5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma konusunda sorun yaşadığında bu durumun üstesinden gelmek için neler yaptıklarına ait bulgular

Türkçe yazma konusunda sorun yaşadığınızda bu durumun üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz? sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4.16.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Türkçe Yazma Konusunda Sorun Yaşadığında Bu Durumun Üstesinden Gelmek İçin Yaptıklarının Dağılımı*

	İfadeler	f
1	Çok çalışmak/pratik yapmak	13
2	Fikrim yok	9
3	Arkadaş/ Öğretmen yardımı	6
4	Okumak	5
5	Kendini güdülemek	4
6	Derin nefes alıp rahatlama	2
7	Film izleme	1

Tablo 4.16’da yer alan veriler incelendiğinde katılımcıların yazma konusunda olumsuz düşüncelere sahip olduklarında sorundan kurtulmak adına başvurdukları yol “çok çalışmak/pratik yapmak” olarak öne çıkmaktadır. Bu yargıyı destekleyecek örnek ifadeler;

“Kendim çalışacağım ve bu durumu aşacağım. Başka ne yapabilirim ki!” (K15, K, B, Diğer),

“Yurtta odamı değiştirdim Türklerle yatmak istedim. Küçük hikaye kitapları aldım. Yazmadan önce korkuyordum hiç yazmıyordum şimdi çalışma kitabının aynısını yazıyorum.” (K24, K, C, Diğer).

Verilen öneriler incelendiğinde katılımcıların, dil becerilerinin bir bütünlük gösterdiğini ve bir becerinin gelişmesinin diğer becerilere bağlı olduğunu bunun yanında dil öğrenmenin bir süreç gerektirdiğini anladıkları görülebilir. Okuma, dinleme, konuşma çalışmalarının yazma becerisinin gelişmesine etki edeceği öngörülebilir.

## BEŞİNCİ BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

### 5.1. Sonuç ve Tartışma

Anadili İngilizce, Arapça, Farsça, Fransızca ve diğer diller grubundan olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik kaygıları incelendiğinde, anadiline göre yazma kaygısının değiştiği görülmektedir. Anadili Arapça olanların yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu sonucun alanyazında yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Maden, S., Dinçel, Ö. ve Maden, A.'nın (2015) çalışmasında öğrencilerin uyruklarına göre yazma kaygılarının farklılık gösterdiğini ve en düşük kaygıya Azerbaycan uyruklu öğrencilerin, en yüksek kaygıya ise Filistin, Almanya ve Hollandalı öğrencilerin sahip olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yabancı uyruklu öğrencilerin ülkelerinde kullanılan alfabelere göre Türkçe yazma kaygılarının değiştiğini vurgulamıştır. Yazma kaygısı en düşük Latin alfabesi kullanan, en yüksek ise Arap alfabesi kullanan ülkelere gelen öğrencilerde olduğunu saptamıştır. Bu konudaki diğer bir çalışma da Yoğurtçu, K. ve Yoğurtçu, G.(2013) tarafından yapılmış ve Kırgız öğrencilerin yabancı dil öğrenim kaygısının düşük olduğu belirlenmiştir. Ayrıca Şen ve Boylu (2015, s. 23), çalışmalarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin Türkçe konuşurken kaygı duyduklarını ancak bu kaygının yüksek olmadığını ortaya koymuştur.

Katılımcıların anadili değişkenine göre Türkçe yazma kaygıları incelendiğinde; anadili Arapça olanların değerlendirilme kaygısı, yazma sürecinde yaşadıkları stres ve ürün ortaya koymaları bakımından daha yüksek kaygı yaşadıkları görülmektedir. Yapılan benzer çalışmalarda bu çalışmanın sonucuyla örtüşen bulgular görülmektedir.

İşcan (2015), Ürdünlü öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine ilişkin yaptığı çalışmada, öğrencilerin kompozisyonlarının öğretmenlerce olumsuz değerlendirileceği korkusu, özgüven eksikliği ve zaman sınırlaması nedeniyle kendilerini baskı altında hissettiklerini söylemiştir. Bu çalışmadaki bulgunun aksine Melanlıoğlu ve Demir (2013) yaptıkları araştırmada, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin konuşma kaygıları açısından ülke değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yaratmadığını tespit etmişlerdir.

Anadiline göre Türkçe yazmaya yönelik tutum incelendiğinde anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Anadili Arapça olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ortaya konan sonuçlara benzer az sayıda çalışmaya rastlanılmıştır.

Maden, S., Dinçel, Ö. ve Maden, A.'nın (2015) çalışmasında, öğrencilerin farklı kültürel özelliklere sahip olmalarının Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken farklı beceri ve tutum sergilemelerine neden olduğu belirtilmiştir.

Sonuç olarak Türkçe yazma kaygısı ve yazma tutumu anadile göre değişkenlik göstermektedir. Bu doğrultuda anadili değişkeninin Türkçe yazmaya yönelik kaygı ve tutumu etkileyen önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Özellikle anadili Arapça olanların yazma kaygılarının yüksek, tutumlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun nedenlerine ilişkin olarak alfabe farklılığı, anadilinden olumsuz aktarım, sözdizimi farklılıkları gösterilebilir. Bu bulguyu destekler şekilde; Bölükbaş (2011) çalışmasında, dilbilgisi, sözdizimi, sözcük seçimi, yazım ve noktalama yanlışları ve olumsuz aktarımdan kaynaklanan nedenlerden dolayı Arap öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin gelişmesinde sorun yaşadıklarını ortaya konmuştur.

Katılımcıların Türkçe yazma kaygıları incelendiğinde dil düzeylerine göre belirgin bir farkın olmadığı belirlenmiştir. Bu konuda başka araştırmalarda da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Örneğin; Maden, S., Dinçel, Ö. ve Maden, A.'nın (2015) çalışmasında, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının öğrenim gördükleri yüksek okul ve fakültelere, Türkçe öğrenme sürelerine göre farklılık göstermediği ifade edilmiştir. Ayrıca Akpur (2005) yabancı dil hazırlık sınıfında A, B, C kurlarında okuyan üniversite öğrencilerinin yabancı dil öğrenme kaygısı düzeylerinin yazma becerisindeki başarıyı etkilemediğini belirtmiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutumlarına bakıldığında dil düzeylerinden kaynaklanan bir farklılık olmadığı saptanmıştır. Alanyazın incelendiğinde çalışmanın bu sonucunu destekleyen bir araştırmaya rastlanılmamıştır.

Dil düzeylerinden kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutumda farklılaşmanın bulunamamasının sebebi olarak her seviyeye uygun yeni hedeflerin belirlenmesi ve öğrencilerde bu hedeflere ulaşmaları gerektiği algısı olabilir. Bu durum dil düzeyleri geliştikçe yeni şartlara uyma eğiliminin yüksek olduğunu gösterir.

Katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik kaygılarının cinsiyete göre farklılık göstermediği saptanmıştır. Alanyazında birçok çalışmada bu değişkene ilişkin bulgular ortaya konmuştur. Bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yazma kaygısı üzerinde farklılık yarattığı görülürken bazılarında ise bir fark yaratmadığı görülmüştür.

Yaman (2010), Karakaya ve Ülper (2011), Tiryaki (2012), İşeri ve Ünal (2012) çalışmalarında yazma kaygısının cinsiyete göre değişmediğini saptamışlardır. Diğer

yandan Uçgun (2011), Aşılıoğlu ve Özkan (2013) kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla yazma kaygılarının anlamlı düzeyde daha düşük olduğunu saptamışlardır.

Cinsiyet etkeninin bu çalışmada yer alan katılımcıların Türkçe yazmaya yönelik tutumlarında bir farklılık oluşturmadığı bulgulanmıştır. Bu sonucun aksine yazmaya yönelik tutum ve cinsiyet ilişkisini inceleyen diğer çalışmalarda, cinsiyet değişkeninin yazmaya yönelik tutumu etkilediği bulunmuştur.

Katstra, Tollefson, Gilbert (2006) yaptıkları çalışmada yazma tutumunun kızlar lehine anlamlı farklılık gösterdiğini ortaya koymuşlardır. Başka bir araştırmada Ceran (2013), kız öğretmen adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının daha olumlu olduğunu belirtmiştir.

Yazmaya yönelik tutum ve yazma kaygısının cinsiyete göre değişimi incelendiğinde yapılan birçok araştırmada farklı sonuçlar bulunmuştur. Bu farklılıkların nedeni olarak; uygulanan ölçme araçları, yaş, kültürel farklılıklar ve öğretmenler gösterilebilir.

Bu çalışmanın temelini oluşturan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Çalışmada ortaya çıkan veriler ışığında yazma kaygısı düştükçe yazmaya yönelik tutumun olumlu yönde arttığı ya da yazma kaygısı arttıkça yazmaya yönelik tutumun düştüğü belirlenmiştir. Örneğin anadili Arapça olanların yazma kaygıları yüksek yazmaya yönelik tutumları ise düşük çıkmıştır. Buna benzer çalışmalarda benzer sonuçlar elde edilmiştir.

Sallabaş (2012) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 68 öğrenci üzerinde bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, Türkçenin zor bir dil olmadığını düşünenlerin, zor olduğunu düşünenlere göre, anlamlı düzeyde kaygı düzeylerinin düşük olduğunu tespit etmiştir.

Bu bulguyu destekleyen bir araştırma da yurtdışında Gardner, Tremblay ve Masgoret (1997) tarafından yapılmıştır. Çalışma sonucunda, kaygı düzeyiyle yabancı dil başarısı arasında negatif yönde ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunurken, yabancı dil başarısı ve tutum arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde bir ilişki saptanmıştır. Çalışmaya göre yabancı dil öğrenme kaygısı arttıkça yabancı dil başarısı azalmakta, yabancı dile karşı tutum arttıkça başarı artmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcılar, yazma becerisini Türkçe öğrenme ve Türkiye'deki eğitim süreçleri açısından önemli görmektedirler. Katılımcıların çoğu Türkçe yazmayı zor olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bu zorluğa neden olarak Türkçenin yapısal ve dil bilgisel farklılığını göstermektedirler. Ayrıca yazma becerisinin süreç



gerektiren bir gelişim gösterdiğini de ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcıların sözlerinden hareketle yazma aşamasında kendini ortaya koymaktadır. Katılımcıların çoğu, yazmaya hazırlık ve yazma sırasında stresli olduğunu belirtmişlerdir. Bunun nedeni olarak yazma öncesinde; konu hakkında fikir üretme sorunu, anadilinden olumsuz aktarımlar yazma sırasında ise dilbilgisi kurallarını bilmemekten kaynaklanan zorlukları göstermişlerdir. Yazma işlemi bitince katılımcıların çoğu rahatlama hissettiklerini belirtmişlerdir. Stresi devam eden katılımcıların değerlendirilme kaygısı taşıdığı söylenebilir. Özellikle anadili Arapça olan katılımcılar bu duruma örnek verilebilir. Katılımcılar yazma becerisinde sorun yaşadıklarında Türkçe dersindeki başarılarının çok fazla etkilenmeyeceğini düşünmektedirler. Yaşadıkları sorunla baş etme yolları olarak ise yazma konusunda çok pratik yapmak ve diğer dil becerileriyle de dil öğrenim sürecini desteklemek olarak belirtmişlerdir.

Tüm bu bilgiler ışığında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygılarının belirlenmeye çalışıldığı bu çalışmada cinsiyet ve dil düzeyi değişkenlerinin anlamlı bir fark yaratmadığı, alanyazında da bu bulguları destekleyecek bilgiler olduğu söylenebilir. Diğer yandan anadili değişkeninden kaynaklanan anlamlı bir farkın hem yazma kaygısında hem de yazmaya yönelik tutum düzeylerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Bu farklılık anadili Arapça olan katılımcıların aleyhinde oluşmuştur. Anadili Arapça olan katılımcıların yazma kaygıları yüksek, yazmaya yönelik tutumları ise düşük çıkmıştır. Yapılan diğer çalışmalarda dil öğrenme kaygısının artmasına neden olarak alfabe farklılığı ve anadilinden olumsuz aktarmalara dayandırıldığı bu durum, çalışmanın sonucuyla örtüşmektedir. Burada ortaya çıkan yazma ve tutum arasındaki ters yönlü ilişki yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum ölçeğinden alınan puanlarla benzeşmektedir. Alanyazına bakıldığında, yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin daha önce incelenmediği görülmüştür. Bu açıdan bu çalışmanın alanyazına katkı sunacağı düşünülebilir.

## 5.2. Öneriler

Bu araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar doğrultusunda oluşan öneriler aşağıda verilmiştir.

Çalışma sonucuna göre yazmaya hazırlık aşamasında ve yazma sırasında öğrenenlerin stres yaşadığı, yazma işlemi bitince ise bir rahatlama olduğu görülmektedir. Yazma derslerinde eğitim verenlerin bu noktada öğrenenleri destekleyici olmaları ve süreci kolaylaştırma adına adım adım yazma etkinlikleri yaptırılmaları yararlı olacaktır.

Yazma kaygısının en büyük sebepleri; dilbilgisi kurallarının zorluğu, süreç gerektiren bir beceri olması, sözdizim farklılıkları, anadilinden olumsuz aktarımlar olarak sıralanabilir. Bunlara yönelik özellikle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Merkezlerinde çalışan öğretilere üniversitelerin ilgili bölümleriyle işbirliği yapılarak hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece öğrencilerin yazma kaygı seviyeleri daha düşük seviyelere çekilebilir.

Yazma eğitimi veren kurumlar yazma kaygısını azaltmak ve yazmaya yönelik olumlu tutumu arttırmak için yazma yak

Yazma eğitimi alanında, yazma kaygısını azaltmak için süreç odaklı ve okur odaklı yazma eğitime ağırlık verilmesi yararlı olacaktır. Bunun yanında özel amaçlı dil öğretimi olduğu gibi için özel amaçlı yazma eğitimi de yapılabilir. Yazma eğitiminde yapılacak bu tip çalışmalar yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmada ortaya çıktığı gibi anadili Arapça olan öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları yüksek, tutumları ise düşüktür. Dil öğretimi ve temel becerilerin kazandırılması sırasında kültürel farklılıklar göz önüne alınarak öğretim faaliyetleri buna uygun şekilde yürütülmelidir.

Kültürel farklılıkların dil öğrenme sürecini etkilediği ve bunun psikolojik etkiler yarattığı alanyazında yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Dil öğretim faaliyeti yürüten kurum ve kuruluşlarda çalışan öğretiler bu konuda bilinçlendirilmeli ve duyarlı olmaları konusunda özendirilmelidir.

Yazma derslerinde, sınıf içi etkinlikler yürütülürken ya da ders malzemeleri hazırlanırken öğrenenlerin ilgi alanlarına ve kültürel farklılıklarına uygun seçimler yapılması yazmaya yönelik olumsuz tutumları kırılabilir. Ders malzemeleri, sınıf kitaplığı ve sınıf düzenlemesi ve kullanılan kütüphane buna uygun olarak yeniden düzenlenebilir.

Yazmaya karşı geliştirilen olumsuz tutumun ve bunun sonucu ortaya çıkan yazma kaygısının değerlendirilme korkusuyla yakıdan ilişkili olduğu bu çalışmada ve alanyazındaki diğer çalışmalarda ortaya konmuştur. Dil öğretimi sürecinde yapılan sınav ve değerlendirmelerin öğrenenler açısından tehdit unsuru olmaktan çıkarılarak sürecin bir parçası olarak görülmesi adına düzenlemeler yapılması faydalı olacaktır.

Bu çalışmada yazma kaygısının ve yazmaya yönelik tutumun Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerdeki seviyesi belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışma toplam üç üniversitede eğitim veren birimleri kapsamaktadır. Türkiye’de toplam 83 adet üniversitelere bağlı Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Bundan sonraki çalışmalarda daha fazla sayıda öğrenciye ulaşılarak daha geniş kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Bu çalışmada yazma kaygısı çeşitli değişkenlere göre belirlenmiştir. Bundan sonraki çalışmalarda daha çok deneysel çalışmalara ağırlık verilmesi yararlı olacaktır.

Bu çalışma kesitsel bir araştırmadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin eğitim sürecinde yazma kaygı ve tutumlarının boylamsal bir araştırmayla da ortaya konması faydalı olacaktır.

Gerek bu çalışmada gerekse de alanyazında yapılan diğer çalışmalarda ortaya çıkan yazma kaygısının, azaltılmasına yönelik araştırmalar yapılmalıdır. Yazmaya yönelik olumlu tutumun artması için yapılması gerekenler de yapılacak çalışma içerisinde araştırılabilir.

Bu çalışma, Türkiye’de üniversite düzeyinde yabancı uyruklu kişilere yapılmıştır. Türkiye’de yaşayan ve ilkokul, ortaokul ve lise yaşayan lise eğitimi alan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Bu çalışma, Türkiye’de üniversite düzeyinde yabancı uyruklu kişilere yapılmıştır. Yurtdışında yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygılarını ve tutumlarını belirlemeye yönelik çalışmalar yapılması faydalı olacaktır.

Bu çalışma, kültürel farklılıkların Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygı ve tutumlarını etkilediğini ortaya çıkarmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalara etnografik boyut eklenebilir.

Bu çalışma, anadili Arapça, Farsça, Fransızca, İngilizce ve diğer diller ayrımı yapılarak yürütülmüştür. Bundan sonraki çalışmalar farklı dillerle ilgili araştırmalara konu olabilir. Ayrıca araştırmalar dünya genelinde farklı kıtalar ve ülkeler karşılaştırılarak da yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Aitchison, J. (2008). *The articulate mammal: An introduction to psycholinguistics* (5. Basım). Oxon: Routledge.
- Akaydın, Ş., Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim* (6. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Akpur, U. (2005). Öğrenilmiş çaresizlik ve kaygı düzeylerinin İngilizce başarı düzeyine etkisi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:161819).
- Alwright, D., Bailey, K.M. (1991). *Focus on the language classroom. An Introduction to Classroom Research for Language Teachers*. Cambridge: CUP.
- Arkonaç, S. A. (1998). *Psikoloji zihin süreçleri bilimi* (2. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Aşılıoğlu, B., Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Aydın, O. (1987). *Davranış bilimlerine giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 173.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008) . Yabancı dil öğretiminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Languages and Linguistic Studies*. 4(1), 82-94.
- Aytan, N., Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Baker, C. (1995). *Attitudes and language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bannister, L. (1992). *Writing apprehension and anti-writing: A naturalistic study of composing strategies used by college freshmen*. San Fransisco: Mellen research University Press.
- Başkan, Ö. (2006). *Yabancı dil öğretimi ilkeler ve çözümler*. İstanbul: Multilingual Yayıncılık.
- Batumlu Uslu, Z. D. (2006). YTÜ Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygılarının İngilizce başarılarına etkisi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 188546).

- Batumlu , Z. B., Erden, M. (2007). Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu hazırlık öğrencilerinin yabancı dil kaygıları ile İngilizce başarıları arasındaki ilişki. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 24-38).
- Bayyurt, Y., Yaylı, D. (2014). Giriş. İçinde D. Yaylı, Y. Bayyurt (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi: Politika yöntem ve beceriler* (3. Baskı). (1-4). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bishop, W. (1989). We're all basic writers: Tutors talking about writing apprehension. *Writing Center Journal*, 9(2), 31-42.
- Bloom, L. Z. (1980). *The composing processes of anxious and non-anxious writers: A naturalistic study*. Paper presented at the annual meeting of the conference on Collage composition and communication, Washington, DC.
- Bölükbaş F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6, 1357-1367.
- Brown, D. (1994). *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regent.
- Budak, S. (2000). *Psikoloji sözlüğü* (1. Baskı). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Büyükikiz, K. K. (2011). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile özyeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma, (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 290676).
- Büyüköztürk, Ş.(2013).*Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma desen, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Büyüköztürk,Ş., Kılıç Çakmak,E., Akgün,Ö., Karadeniz,Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Ceran, D. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma eğitimi dersine yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 8(1), 1151-1169.
- Cheng, Y. S. (2004). A measure of second language writing anxiety: Scale development and preliminary validation. *Journal of Second Language Writing*, 13, 313-335.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B., Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Creswell, J. W. ve Plano Clark,V. L. (2015). Karma Yöntem Desen Seçimi. İçinde (A. Delice, Çev.). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (2. Basım). (Ş. Beşir, Y. Dede, Çev. Ed.). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Cüceloğlu, D. (2006). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisini kazandırılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.
- Dağ, İ. (1999). Psikolojinin ışığında kaygı. *Doğu Batı Düşünce Dergisi*, 6, 181-189.

- Daly, J. A., Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument of writing apprehension. *Research in The Teaching of English*, 9, 242-249.
- Daly, J. A., ve Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem and personality. *Research In The Teaching Of English*, 17(4), 327-241.
- Daly, J. A. (1985). When a writer can't write: studies in writer's block and other composing process problems. İçinde M. Rose (Ed.), *Writing apprehension*. New York: Guilford Press.
- Daly, J. (1991). Understanding communication apprehension: An introduction for language educators. İçinde E.K. Horwitz, D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Demirel, Ö. (1999). *Yabancı dil öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Demirel, Ö. (2002). *Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö.(2001). *Öğretimde yeni yaklaşımlar: Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Deniz, L. (1994). Bilgisayar tutum ölçeği (BTÖ-M)'nin geçerlik, güvenirlik, norm çalışması ve örnek bir uygulama, (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:37017).
- Dil Bilimi Sitesi (2016). [http://www.dilbilimi.net/tomer\\_ve\\_dil\\_merkezleri.html](http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html) (02.05.2016) sayfasından elde edilmiştir.
- Er, K. O. (2006). Yabancı dil öğretim programlarında kültürün etkileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1), 1-14.
- Erarslan, A. (2011). Pamukkale Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık sınıfı öğrencilerinin yazma dersine karşı algı ve tutumları ve yazma dersindeki tutum-başarı ilişkisinin incelenmesi, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:296412).
- Erdem, D. (2007). A study of developing an attitude scale toward an English course. *Eurasian Journal of Educational Research*, 7(28), 45-54.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 99-104.
- Erdil, M. (2016). TÖMER'de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenmeye ilişkin kaygı düzeyleri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:423003).

- Eren, E. (2001). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (7. Basım). İstanbul: Beta Yayıncılık.
- Ersevîm, İ. (2005). *Freud ve Psikanaliz'in temel ilkeleri*. (3. Basım). İstanbul: Assos Yayınları.
- Gardner, R.C., MacIntyre, P.D. (1993). A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26, 1-11.
- Gardner, R. C., Tremblay, P. F., Masgoret, A. M. (1997). Towards a full model of second language learning: An empirical investigation. *The Modern Language*, 3, 344-362.
- Genç, G. (2009). İnönü Üniversitesi yabancı diller yüksekokulu öğrencilerinin yabancı dil kaygıları. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 4(3), 1080-1088.
- Göçer, A. (2014). Yazma tutum ölçeğinin (YTÖ) Türkçeye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi: Yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Güzel, İ. (2014). Öğretmen adaylarının okuma tutumları ve yazma tutumları arasındaki ilişki (Muş Alparslan Üniversitesi örneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:384752).
- Hashemian, M., Heidari, A. (2012). The relationship between L2 learners' motivation/attitude and success in L2 writing. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 476-489.
- Hengirmen, M. (1997). *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve TÖMER yöntemi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Horwitz, E.K. (2001). Language anxiety and achievement. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21, 112-126.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B., Cope, J. A. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- Horwitz, M. B., Horwitz, E. K., Cope, J. (1991). Foreign language classroom anxiety. İçinde E.K. Horwitz, D. J. Young (Ed.), *Language anxiety: From theory and research to classroom implications* (27-39). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Huberty, T. J. (2009). Test and performance anxiety. *Principal Leadership*, 10, 12-16.
- İnceoğlu, M. (2010). *Tutum algı iletişim* (5. Basım). İstanbul: Beykent Üniversitesi Yayınları.
- İşcan, A. (2012). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. İçinde E. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). (33-46). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yabancı dil kaygısının Türkçe öğrenenler üzerindeki etkisi (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 17, 106-120.
- İşeri, K., ve Ünal E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2008). *Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karadağ, Ö., Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. İçinde A. Güzel, H. Karatay (Ed.), *Türkçe öğretimi el kitabı*. (265-306). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık
- Karakaya, İ., Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. İçinde M. Özbay (Ed.), *Yazma eğitimi* (s. 21-43). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Katstra, J., Tollefson, T., Gilbert, E. (2006). The effects of peer evaluation on attitude toward writing and writing fluency of ninth grade students. *The Journal of Educational Research*, 80(3), 168-172.
- Kassim, N. L. A., Daud, N.M., Daud, N. S. M. (2013). Interaction between writing apprehension, motivation, attitude and writing performance: A structural equation modeling approach. *World Applied Sciences Journal*, 21, 102-108.
- Kavcar, C., Kantemir, E. (1986). *Türk dili*. İstanbul :A.Ü. Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kavcar, C., Oğuzkan F., Hasırcı, S. (2016). *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için* (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kılıç, M. (2007). The sources and relations of foreign language listening anxiety with respect to text type and learner variables: a case study at Gaziantep University, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:226716).
- Kılınç, A., Tok, M. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi. İçinde E. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı) (256-280). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırkız, Y.A. (2010). Öğrencilerin İngilizce dersine ait tutumları ile akademik başarıları arasındaki ilişki (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Edirne. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:309008).
- Köse, B. (2005). Kültürel boyutlarıyla yabancı dil öğretiminde yazınsal metin. *The Journal of The Institute of The Middle East Studies Center For International Area Studies Hankuk University of Foreign Studies*, 241, 153-172.



- Köse, D. (2005). Avrupa konseyi yabancı diller ortak başvuru metnine uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi. (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 159694).
- Kurt, G., Atay, D. (2007). İkili öğrenci geribildiriminin İngilizce öğretmen adaylarının yazma kaygısı üzerindeki etkileri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 12-23.
- Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics, (1992). London and New York: Routledge Taylor and Francis Group.
- Maden, S., Dincel, Ö., Maden, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Maltepe, S. (2006). Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:186048).
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5(9), 201-211.
- Matthews, D. A. H. (2001). *In our voices: A pedegogical approach to reducin writing apprehension* (Yayımlanmamış doktora tezi). Georgia State University, Atlanta. (Umi no. 3024349).
- Melanlıoğlu, D., Demir, T. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 389-404.
- Merriam, S. B. (2013). Görüşmelerin etkin yönetimi. İçinde (S. Turan, Çev.), *Nitel araştırma yöntemleri* (S. Turan Çev. Ed.) (85-110). Ankara: Nobel Akademi. (Orijinal çalışma basım tarihi 2009.)
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (2015). Analizde ilk adımlar. İçinde (A. Ersoy, Çev). *Nitel veri analizi* (S. Akbaba Altun, A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Nunan, D. (2003). *Practical english language teaching*. USA: McGrawHill Publication.
- Ozil, Ş. (1991). Çağdaş kültürümüz-olgular- sorunlar. İçinde *Dil ve kültür*. (95-115) İstanbul:Cem Yayınevi.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*, İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Özbay, M. (2002). Kültür aktarımı açısından Türkçe öğretimi. *Türk Dili*, 602, 112-120.
- Özbay, M. (2009). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2010). *Türkçe öğretimi yazuları*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Zorbaz, K.Z. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.

- Özdemir, B.(2014). Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:354676).
- Özer, K. (2008). *Kaygı: Sinanma duygusuyla baş edebilme*. (4. Basım). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özüdoğru, D., Dilman, H. (2014). *Anadil edinimi ve yabancı dil öğrenim kuramları*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Öztürk, K. B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün ve S. Beşir Demir. Çev. Ed.). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Petzel, T. P., Wenzel, M. U. (1993). *Development and initial evaluation of a measure of writing anxiety*. Washington, DC.
- Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, (7)3, 2199-2218.
- Sayar, K. (2000). Anksiyete: Özgürlüğün baş dönmesi. *Defter*. 13(39). 72-83.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Snyder, L. A. (2006). Research Education-Evidence Based Enquiry. İçinde J.H. McMillan, S. Schumacher (Ed.), *Mixed methods design* (6. Basım) (399-420). Boston: Pearson Education Inc.
- Sözer, E. (1996). Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 7-21.
- Şen, Ü., Boylu, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *MKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (2), 13-25.
- Şimşek, Ş. (2015, Mayıs). Yazma eğitiminde konu seçiminin önemi. Sözel bildiri, *International Journal of Languages' Education and Teaching*. Mannheim. (2557-2568)
- Temizkan, M., Sallabaş, M. E. (2009). Öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*,8(2), 155-176.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi, *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14-21.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

- Türk Dil Kurumu (TDK), (3.5.2016)  
[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.G](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.G)  
 adresinden elde edilmiştir.
- Türkçe Sözlük (2016). <http://www.dildernegei.org.tr/TR,274/turkce-sozluk-ara-bul.html>  
 (04.05.2016) sayfasından elde edilmiştir.
- Uçgun, D. (2011). The study on the writing anxiety levels of primary school 6, 7 and 8th year students in terms of several variables. *Educational Research and Reviews*, 6 (7), 542-547.
- Ungan, S. (2006). Avrupa Birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 217-226.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 461-472.
- Üstündağ, N. (2001). Müfredat laboratuvar okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bilgisayar tutumları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul. YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no:106786).
- Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa'daki Türkçe öğretiminin sorunları ve çözüm önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 41-48.
- 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.
- Yaylı, D. (2015). Yazma becerisinin öğretimi. İçinde N. Bekleyen (Ed.), *Dil öğretimi* Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldız, Ü., Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar. İçinde E. Kılınç, A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* (2. Baskı). (155-145). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yoğurtçu, K., Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 1155-1158.
- Young, D. J. (1991). Creating a low-anxiety classroom environment: what does the language anxiety research suggest? *Modern Language Journal*, 75 (4), 426 – 437.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *E-Journal of New World Sciences Academy*, 3(3), 2271-2280.

**EKLER**

## Ek A: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği

### SORMACA FORMU

**Değerli Katılımcı,**

Bu anketle toplanan veriler “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazmaya Yönelik Tutumları ve Kaygıları” konulu yüksek lisans tez çalışmasında kullanılacaktır. Araştırmaya katılmak size herhangi bir yarar sağlamayacak ya da zararı olmayacaktır. Araştırmaya katılmak istemezseniz, formu boş bırakabilir ya da istediğiniz zaman yanıtlamaya son verebilirsiniz. **Anketi tamamlamanız ve teslim etmeniz bu çalışmaya katılmayı onayladığınız anlamına gelir.**

Bu formu cevaplamada göstereceğiniz özenden dolayı teşekkür ederiz.

Doç. Dr Derya YAYLI  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

Serdar AKBULUT  
Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı

**Kişisel Bilgiler**

**Cinsiyet:**

Kız ( ) Erkek ( )

**Yaş:**

A: \_\_\_\_\_

**Öğrenci Düzeyi:**

A: A1/A2 B: B1/B2 C: C1/C2

**Anadiliniz:**

A: İngilizce B: Rusça C: Arapça D: Farsça E: Diğer \_\_\_\_\_

		Kesinlikle Katılıyorum Strongly Agree	Katılıyorum Agree	Kararsızım Neutral	Katılmıyorum Disagree	Kesinlikle Katılmıyorum Strongly Disagree
1	Türkçede yazma becerimi mümkün olduğunca geliştirmek isterim. <i>I want to improve my writing skill in Turkish as much as possible.</i>					
2	Türkçe yazma, önem verilmesi gereken dil becerilerinden biridir. <i>Writing in Turkish is one of the significant language skills.</i>					
3	Türkçe yazma dersinde kendimi tedirgin ve mutsuz hissederim. <i>I feel nervous and unhappy in Turkish writing course.</i>					
4	Türkçede yazma becerimi geliştirmek ilgimi çekmez. <i>I am not interested in improving my Turkish writing skill.</i>					
5	Türkçe yazmayı öğrenmek bana çok eğlenceli gelir. <i>I find it enjoyable to learn writing in Turkish.</i>					
6	Türkçe yazma becerileri haftalık ders saatinin azaltılmasını isterim. <i>I would like the weekly hours of Turkish writing skills course to be reduced.</i>					
7	Zamanımı Türkçede yazma becerilerini öğrenmeye çalışarak harcamaktansa, başka şeylerle ilgilenmeyi tercih ederim. <i>I would like to deal with something else rather than trying to learn Turkish writing skills.</i>					
8	Türkçe yazma dersinde, farklı dil ve kültürleri tanımak ilgimi çeker. <i>I am interested in learning about different languages and cultures in Turkish writing course.</i>					
9	Türkçe öğrenmenin hayat boyu bana yararlı olacağını düşünürüm. <i>I believe learning Turkish will be useful for me all my life.</i>					
10	Türkçe yazma becerileri dersini ipe çekerim. <i>I look forward to Turkish writing skills courses.</i>					
11	Türkçe yazma dersinde öğrendiğim kelimeleri veya cümle kalıplarını unuttuğumda ders çalışma isteğim azalır. <i>In Turkish writing course, I lose my interest when I forget the words or phrases I have learned.</i>					
12	Bir konu hakkında Türkçe yazı yazmak zorunda olduğumda kendimi çok sıkıntılı hissederim. <i>I feel uneasy when I have to write about something in Turkish.</i>					

13	Türkçede yazılı olarak iletişim kurmanın anlamsız olduğunu düşünürüm. <i>I think it is meaningless to try to communicate in writing in Turkish.</i>					
14	Türkçe yazmayı öğrenmek insanın bakış açısını genişletir. <i>It widens one's perspective to learn writing in Turkish.</i>					
15	Türkçe mektuplaşabileceğim bir arkadaşım olsun isterim. <i>I would like to have a pen pal with whom I could correspond in Turkish.</i>					
16	İleride Türkçe yazılı iletişim kullanmamı gerektirecek bir meslek seçmeyi düşünmem. <i>I wouldn't think to have a job in the future which would require my corresponding in writing in Turkish.</i>					
17	Türkçe yazma dersiyle ilgili bir problemim olduğunda çalışma hevesimi kaybederim. <i>I lose my interest when I encounter a trouble in Turkish writing courses.</i>					
18	Türkçe yazma derslerinde zamanın nasıl geçtiğini anlamam. <i>It feels like time passes fast in Turkish writing courses.</i>					
19	Türkçe yazma derslerinde ileride bana gerekli olan becerileri kazandığımı hissedirim. <i>I feel that in Turkish writing courses I get skills I'll need in the future.</i>					
20	Türkçe yazma dersi zorunlu olmasa, Türkçe öğrenmek için hiç çaba harcamam. <i>I wouldn't attempt to learn Turkish if the Turkish writing course were not compulsory.</i>					
21	Türkçe yazma becerilerini öğrenmenin günlük hayatta bir yararı olmayacağını düşünürüm. <i>I don't think that acquiring Turkish writing skills will be useful in life.</i>					
22	Türkçe yazma dersi, gereksiz bir derstir. <i>Turkish writing course is unnecessary.</i>					
23	Türkçe yazma dersinde yeni şeyler öğrenmek hoşuma gider. <i>I like learning new things in Turkish writing course.</i>					
24	Türkçe yazma dersi sevdiğim dersler arasındadır. <i>Turkish writing course is among the courses I like most.</i>					
25	Türkçe yazmayı öğrenmek zorunda olmayı istemezdim. <i>I wouldn't like it to be compulsory to learn writing in Turkish.</i>					
26	Türkçemi ve yazma becerilerini geliştirmek için daha fazla ders almak isterim. <i>I would like to take more lessons to improve my Turkish and writing skills.</i>					
27	Türkçe yazma derslerinden nefret ederim. <i>I hate Turkish writing lessons.</i>					
28	Boş zamanlarımı Türkçe yazma üzerinde çalışarak geçirmekten zevk alırım. <i>I like studying writing in Turkish in my free times.</i>					

## Ek B: Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği

### SORMACA FORMU

		Kesinlikle Katılıyorum Strongly Agree	Katılıyorum Agree	Kararsızım Neutral	Katılmıyorum Disagree	Kesinlikle Katılmıyorum Strongly Disagree
1	Türkçe yazmaktan kaçınıyorum. <i>I avoid writing in Turkish.</i>					
2	Türkçede yazdıklarımın değerlendirilmesinden korkmam. <i>I have no fear of my writing in Turkish is being evaluated.</i>					
3	Türkçe derslerinde düşüncelerimi yazmayı sabırsızlıkla beklerim. <i>I look forward to writing down my ideas in Turkish classes.</i>					
4	Türkçe derslerinde yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım. <i>I am afraid of writing essays when I know they will be evaluated in Turkish classes.</i>					
5	Türkçe yazma dersi almak benim için çok korkutucu bir tecrübedir. <i>Taking a Turkish composition course is a very frightening experience.</i>					
6	Türkçe derslerinde kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar. <i>Handing in a composition makes me feel good in Turkish classes.</i>					
7	Türkçe derslerinde kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur. <i>My mind seems to go blank when I start to work on my composition in Turkish classes.</i>					
8	Türkçe derslerinde düşünceleri yazarak ifade etmek zaman kaybı olarak görünüyor. <i>Expressing ideas through writing seems to be a waste of time in Turkish classes.</i>					
9	Türkçe derslerinde düşüncelerimi yazıyla ifade etmeyi severim. <i>I like to write down my ideas in Turkish classes.</i>					
10	Türkçe derslerinde düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum. <i>I feel confident in my ability to express my ideas clearly in writing in Turkish classes.</i>					
11	Türkçe derslerinde yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider. <i>I like to have my friends read what I have written in Turkish classes.</i>					
12	Türkçe yazma konusunda gerginim. <i>I'm nervous about writing in Turkish.</i>					



1 3	Türkçe yazdıklarımdan, arkadaşlarımla hoşlandıklarını düşünüyorum. <i>People seem to enjoy what I write in Turkish.</i>					
1 4	Türkçe yazmaktan zevk alıyorum. <i>I enjoy writing in Turkish.</i>					
1 5	Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde Türkçede yazıya dökemediğimi düşünüyorum. <i>I never seem to be able to write down my ideas clearly in Turkish.</i>					
1 6	Türkçe yazmak çok eğlencelidir. <i>Writing in Turkish is a lot of fun.</i>					
1 7	Daha derse girmeden Türkçe yazma dersinde başarısız olacağımı düşünüyorum. <i>I expect to do poorly in Turkish composition classes even before I enter them.</i>					
1 8	Türkçe derslerinde düşüncelerimi kağıt üzerinde görmeyi seviyorum. <i>I like seeing my thoughts on paper in Turkish classes.</i>					
1 9	Türkçe derslerinde yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir. <i>Discussing my writing with others is enjoyable in Turkish classes.</i>					
2 0	Türkçe yazma dersinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum. <i>I have a terrible time organizing my ideas in a Turkish composition course.</i>					
2 1	Türkçe bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum. <i>When I hand in a Turkish composition, I know I'm going to do poorly.</i>					
2 2	Türkçede iyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır. <i>It's easy for me to write good Turkish compositions.</i>					
2 3	Türkçe derslerinde diğer arkadaşlarımla kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum. <i>I don't think I write as well as most other people in Turkish classes.</i>					
2 4	Türkçe kompozisyonlarımla değerlendirilmesinden hoşlanmam. <i>I don't like my Turkish compositions to be evaluated.</i>					
2 5	Türkçe yazılı anlatımda iyi değilim. <i>I'm not good at writing in Turkish.</i>					

**Ek C: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu****Kişisel Bilgiler****Cinsiyet:**

Kız ( ) Erkek ( )

**Yaş:**

A: \_\_\_\_\_

**Öğrenci Düzeyi:**

A: A1/A2 B: B1/B2 C: C1/C2

**Anadiliniz:**

A: İngilizce B: Rusça C: Arapça D: Farsça E: Diğer \_\_\_\_\_

1. Yabancı bir dilde yazmanın önemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
2. Türkçe yazma konusunda ne düşünüyorsunuz?
3. Türkçe yazma neler yaşıyorsunuz?
4. Türkçe yazma ile ilgili olumsuz bir düşünceye sahip olduğunuzda Türkçe derslerindeki performansınız nasıl etkileniyor?
5. Türkçe yazma ile ilgili sorun yaşadığınızda bu durumun üstesinden gelmek için neler yapıyorsunuz?

## EK E: ÖZGEÇMİŞ

<b>Kişisel Bilgiler</b>	
<i>Adı</i>	Serdar
<i>Soyadı</i>	AKBULUT
<i>Doğum yeri ve tarihi</i>	Göhlisar/ 11.01.1990
<i>Uyruğu</i>	Türkiye Cumhuriyeti (T.C)
<i>İletişim adresi ve e-mail adresi</i>	Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü No: A0328 <a href="mailto:serdarakbulut@pau.edu.tr">serdarakbulut@pau.edu.tr</a>
<b>Eğitim Bilgileri</b>	
<i>İlköğretim</i>	Kozağaç İlköğretim Okulu
<i>Ortaöğretim</i>	Göhlisar Lisesi (YDA)
<i>Yükseköğretim (Lisans)</i>	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
<i>Yükseköğretim (Yüksek Lisans)</i>	Pamukkale Üniversitesi
<b>Yabancı Dil Bilgileri</b>	
<i>Yabancı dil adı –Sınav adı-Sınavın yapıldığı ay ve yıl</i>	İngilizce- YDS-2015-Bahar-51.25