

T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

**11 VE 12. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE YAZMA
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

İLKER KOCAOĞLU

AMASYA
Kasım-2022

**T.C.
AMASYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**11 VE 12. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE YAZMA
KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**Hazırlayan
İlker KOCAOĞLU**

**Tez Danışmanı
Doç. Dr. Fatih CAN**

AMASYA-2022

TEZ ONAY SAYFASI

İlker KOCAOĞLU tarafından hazırlanan “11 ve 12. sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlikleri ile Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı bu çalışma, 10.11.2022 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda jürimiz tarafından Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak **oy birliği** ile başarılı bulunarak kabul edilmiştir.

Jüri

Danışman : Doç. Dr. Fatih CAN

Üye : Doç. Dr. Nurşat BİÇER

Üye : Doç. Dr. Onur ER

İmza

.....

.....

.....

ONAY

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım. ____ / ____ / ____

.....

Doç. Dr. Hasan YERKAZAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Tezimin içerdiki yenilik ve sonuçları başka bir yerden almadığımı ve bu tezi AÜ Sosyal Bilimler Enstitüsünden başka bir bilim kuruluşuna akademik gaye ve unvan almak amacıyla vermediğimi; tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yapıldığını, bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksinin ortaya çıkması durumunda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 10/11/2022

İmza

İlker KOCAOĞLU

ÖZET

11 VE 12. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİ İLE YAZMA KAYGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

İlker KOCAOĞLU

Amasya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans, Kasım / 2022

Danışman: Doç. Dr. Fatih CAN

Araştırmanın amacı, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu doğrultuda 2021-2022 eğitim öğretim yılında Sivas ilinden 1 ve İstanbul ilinden 4 olmak üzere Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin 11 ve 12. sınıflarında öğrenim gören öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında kişisel bilgi formu, Büyükkız (2013) tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’ ve Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır.

Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Buna göre gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için cinsiyet, sınıf, yaş, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi değişkenlerinde t-testi; Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı, ülkesinin bulunduğu kıta ve ana dili değişkenlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde olduğu bulunmuştur. Yazma öz yeterliğinin cinsiyet, yaş, Türkiye’de bulunma süresi değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmemişken; sınıf, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı, ülke ve ana dil değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmiştir.

Yazma kaygısı bakımından bakıldığında yabancı uyruklu öğrencilerin orta düzeyde kaygılı oldukları belirlenmiştir. Eylem odaklı kaygı alt boyutunda sınıf, yaş, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, ülke ve ana dil değişkenlerine göre

istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yokken; cinsiyet, Türkçe kitap okuma sıklığı ve Türkçe yazı yazma sıklığı değişkenlerinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise sınıf, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık tespit edilmişken; cinsiyet, yaş, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı, ülke ve ana dili değişkenleri açısından istatistiksel olarak anlamlı farklılık belirlenmemiştir.

Son olarak 11 ve 12. sınıfta okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine göre araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile yazma kaygıları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Yazma, Yazma kaygısı, Yazma öz yeterliği, Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN THE WRITING SKILLS SELF-EFFICIENCY AND THE WRITING ANXIETIES OF FOREIGN STUDENTS STUDYING IN 11TH AND 12TH GRADES

İlker KOCAOĞLU

Amasya University, Institute of Social Sciences

Department of Turkish and Social Sciences Education, M.A., November / 2022

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Fatih CAN

The aim of the study is to analyze the relationship between writing skill self-efficacy and writing anxiety of 11th and 12th grade students learning Turkish as a foreign language. In this respect, students studying in the 11th and 12th grades of International Anatolian Imam Hatip High Schools, 1 from Sivas and 4 from Istanbul in the 2021-2022 academic year, were selected as samples. Relational survey model, one of the quantitative research methods, was used in the research. Personal information form, 'Writing Skills Self-Efficacy Scale for Foreigners Learning Turkish as a Second Language' developed by Büyükkiz (2013) and 'Writing Anxiety Scale for Those Who Learn Turkish as a Foreign Language' developed by Şen and Boylu (2017) were used to collect the data of the study.

In the analysis of the data, arithmetic mean, percentage and standard deviation analyzes were used. Accordingly, in order to test the significance of the difference between the groups, t-test was used for the variables of gender, class, age, duration of learning Turkish, and duration of stay in Turkey; one-way analysis of variance (ANOVA) was performed on the variables of reading frequency in Turkish, frequency of writing in Turkish, continent of country and mother tongue.

As a result of the research, it was found that the students' writing self-efficacy perceptions were above the average. While it was not determined that writing self-efficacy did not show a statistically significant difference in terms of gender, age, duration of stay in Turkey; statistically significant differences were determined in terms of class, duration of learning Turkish, frequency of reading Turkish books, frequency of writing in Turkish, country and mother tongue.

In terms of writing anxiety, it was determined that foreign students were moderately anxious. In the action-oriented anxiety sub-dimension, there is no statistically significant difference according to the variables of class, age, duration of learning Turkish, duration of stay in Turkey, country and mother tongue; a statistically significant difference was found in the variables of gender, frequency of reading Turkish books and frequency of writing in Turkish. In the sub-dimension of environmental-oriented anxiety, a significant difference was found in terms of class, duration of learning Turkish, and duration of stay in Turkey; no statistically significant difference was determined in terms of gender, age, frequency of reading Turkish books, frequency of writing in Turkish, country and mother tongue.

Finally, according to the correlation analysis conducted to analyze the relationship between the writing self-efficacy perceptions of foreign students studying in the 11th and 12th grades and their writing anxiety, a negative, weak and statistically significant relationship was found between the self-efficacy levels of the students participating in the research and their writing anxiety.

Keywords: Writing, Writing anxiety, Writing self-efficacy, International Anatolian imam hatip high school

ÖN SÖZ

Hem ana dili hem de yabancı dil öğretiminde öz yeterlik ve kaygı önemli birer unsurdur. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma öz yeterliği ve kaygısı durumlarının analizi ve bunların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi, öğretim etkinliklerini düzenlemeye ve yaşanan sorunların üstesinden gelme konusunda katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmada öncelikle 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı belirlenmiş ardından arasındaki ilişki incelenmiştir. Alan yazına bakıldığında özellikle örneklem olan uluslararası imam hatip liselerinde öğrenim gören öğrenciler hakkında yazma eğitimi hakkında herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Buradan hareketle problem sorusu oluşturulmuş ve kavramsal çerçeve çizilmiştir. Elde edilen veriler analiz edilip çözümlendikten sonra sonuç bölümü ile çalışma tamamlanmıştır.

1 yılı aşkın süredir üzerinde çalıştığım Türkçe öğretimi alanındaki tez çalışmamı bitirmiş bulunmaktayım. Benim için akademik bir alandan ziyade kutlu bir görev saydığım Türkçe öğretimi alanındaki çalışmamı tamamladığımdan dolayı çok mutluyum. Tezimin, Türkçenin yabancılara öğretimi alanına olumlu katkılar sağlayacağını umuyorum. Yabancılara Türkçe öğretimi alanına ilgi duyan ve alanla yakından ilgilenen kimselere farklı bakış açıları kazandırmasını temenni ediyorum.

İlker KOCAOĞLU

TEŞEKKÜR

Tez çalışmam boyunca bilgisi ve değerli yorumlarıyla desteğini üzerimde hissettiğim, tezimi bitirmem konusunda beni her daim cesaretlendiren değerli danışmanım Doç. Dr. Fatih CAN hocama sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum. Yine bu süreçte araştırmamda ölçeklerinden istifade ettiğim değerli öğretim üyeleri Doç. Dr. Ülker ŞEN, Doç. Dr. Emrah BOYLU ve Doç. Dr. Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ'e, araştırmanın verilerini toplamamda bana kolaylık gösteren ve gerekli olanakları sağlayan Uluslararası M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Uluslararası Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Liselerinin okul yönetimlerine, çalışmaya katkı sağlayan uluslararası lise öğrencilerine ayrıca teşekkürü bir borç bilirim. Tez çalışmamın başından sonuna kadar beni motive eden ve desteğini hiç esirgemeyen değerli kardeşim Bedrettin KOCA'ya, verilerin analizi sürecinde yardımcı olan sayın meslektaşlarım Mahmut TOPAL ve Mesut ÇELİK hocalarıma, yine verilerin analizinde bilgi birikiminden ve tecrübelerinden son derece istifade ettiğim Doç. Dr. Said BARDAKÇI hocama, yüksek lisansa başladığım ilk günden itibaren benim için bir hocadan çok daha fazlası olan Doç. Dr. Sami BASKIN'a şükranlarımı sunuyorum. Haziran 2022'de ani bir şekilde aramızdan ayrılan, sabrını ve babacan tavırlarını her daim hatırlayacağım Prof. Dr. Adem İşcan hocamı da rahmetle yad ediyorum. Son olarak tezimi itinayla değerlendiren sayın jüri üyeleri Doç. Dr. Nurşat BİÇER ve Doç. Dr. Onur ER hocalarıma çok teşekkür ederim.

Hayatıma girdiği andan itibaren her an yanımda olan eşim Burcu'ya, varlıklarıyla anlam kazandığım ilk göz ağrım oğlum Metehan'a, dünyalar güzeli kızım Asel'e sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ETİK BEYAN	i
ÖZET	ii
ABSTRACT.....	iv
ÖN SÖZ	vi
TEŞEKKÜR	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLOLAR DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGELER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvii

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	3
1.2. Problem Cümlesi.....	5
1.2.1. Alt Problemler	5
1.3. Amaç	6
1.4. Önem	6
1.5. Varsayımlar	7
1.6. Sınırlılıklar	7
1.7. Tanımlar	7

II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	9
2.1. Dil Eğitimi ve Türkçe Öğretim Programları	9
2.1.1. Dil	9
2.1.2. Yabancı Dil, İki Dillilik ve Çok Dillilik	10
2.1.3. Dil ve Kültür İlişkisi	11
2.1.4. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi	11
2.1.5. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı	15
2.1.5.1. Programa Genel Bir Bakış	15
2.1.5.2. Programın Özel Amaçları	16
2.1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı	17
2.1.6.1. Türkiye Maarif Vakfı	17
2.1.6.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci	17

2.1.6.3. Programın İçeriği	18
2.1.6.4. Ortaöğretim (Lise)	18
2.2. Türkçe Öğretiminde Yazma	20
2.2.1. Yazma	20
2.2.2. Yazmanın Önemi	21
2.2.3. Yazma Eğitiminde Öğretmenin Rolü	23
2.3. Yabancılar Türkçe Öğretimi ve Yazma Eğitimi	24
2.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	24
2.3.1.1. Yabancılar Türkçe Öğretimine Genel Bakış	24
2.3.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler	25
2.3.2. Yabancı Dil Eğitiminde ve Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	26
2.3.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ve Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)	27
2.3.3.1. Genel Bakış	27
2.3.3.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)	28
2.3.4. Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler	31
2.3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Alanında Karşılaşılan Güçlükler	32
2.4. Öz Yeterlik ve Yazma Öz Yeterliği	34
2.4.1. Öz Yeterlik	34
2.4.2. Yazma Öz Yeterliği	37
2.5. Kaygı ve Yazma Kaygısı	38
2.5.1. Kaygı	38
2.5.2. Yazma Kaygısı	39
2.5.3. Yazma Kaygısının Sebepleri	41
2.5.4. Yazma Kaygısı ile Baş Etme Yolları	42
2.6. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri (UAIHL)	44
2.6.1. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin Kuruluşu	44
2.6.2. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerine Öğrencilerin Seçimi	45
2.6.3. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	45
2.6.3.1. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Türkçe Öğretimine Genel Bakış	45
2.6.3.2. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Türkçe Dil Öğretimi ..	47
2.6.4. Çalışmaya Konu Olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri	50

2.7. Yazma Öz Yeterliği ve Yazma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar	51
2.7.1. Yazma Öz Yeterliği ile İlgili Çalışmalar	51
2.7.2. Yazma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar	53
III. BÖLÜM	
3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ	57
3.1. Araştırmanın Modeli	57
3.2. Evren ve Örneklem	57
3.3. Veri Toplama Araçları	64
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	64
3.3.2. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	64
3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	65
3.4. Verilerin Toplanması	66
3.5. Verilerin Analizi	66
IV. BÖLÜM	
4. BULGULAR VE YORUMLAR	67
4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar	67
4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Düzeylerine Dair Bulgular ve Yorumlar	71
4.2.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Bulgular ve Yorumlar	72
4.2.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Bulgular ve Yorumlar	77
4.2.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11. ve 12. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazmanın Öz Yeterliği ile Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine Dair Bulgular ve Yorumlar	81
V. BÖLÜM	
5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	83
5.1. Sonuç ve Tartışma	83
5.2. Öneriler	91
5.2.1. Uluslararası İmam Hatip Liselerine Öneriler	91
5.2.2. Yazma Becerisi Alanında Çalışma Yapacak Araştırmacılara Öneriler	91
KAYNAKÇA	93
EKLER	104
Ek 1. Ölçek Kullanım İzni	105
Ek 2. Valilik İzni	106

Ek 3. Anket Formu	107
Ek 4. Uygulanmış Anket Formları	111
ÖZGEÇMİŞ.....	119



TABLÖLAR DİZİNİ

Tablo 2.1. Ortaöğretim İzlençe Yapısı ve Temalar (Yurt İçi-Yurt Dışı).....	19
Tablo 2.2. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri Özet Tablo	29
Tablo 2.3. Genel Yazılı Üretim	30
Tablo 2.4. Yazım Denetimi.....	31
Tablo 2.5. Haftalık Ders Çizelgesi.....	49
Tablo 2.6. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri	50
Tablo 3.1. Örneklemin Okula Göre Dağılımı	58
Tablo 3.2. Örneklemin Sınıfa Göre Dağılımı	58
Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı	58
Tablo 3.4. Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı	59
Tablo 3.5. Örneklemin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı	59
Tablo 3.6. Örneklemin Türkiye’de Bulunma Süresine Göre Dağılımı	59
Tablo 3.7. Örneklemin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı	59
Tablo 3.8. Örneklemin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	60
Tablo 3.9. Örneklemin Ülke Durumuna Göre Dağılımı	60
Tablo 3.10. Örneklemin Kıta Durumuna Göre Dağılımı	62
Tablo 3.11. Örneklemin Ana Dil Durumuna Göre Dağılımı	62
Tablo 3.12. Örneklemin Dil Ailesi Durumuna Göre Dağılımı.....	64
Tablo 4.1. Katılımcı Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	67
Tablo 4.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	67
Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları	68
Tablo 4.4. Yaş Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları	68
Tablo 4.5. Türkçe Öğrenme Süresine Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları	68
Tablo 4.6. Türkiye’de Bulunma Süresi Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları	69
Tablo 4.7. Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	69
Tablo 4.8. Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.9. Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	70
Tablo 4.10. Dil Ailesi Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	71

Tablo 4.11. Katılımcı Görüşlerine İlişkin Eylem Odaklı Kaygı ve Çevre Odaklı Kaygı Alt Boyutlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri	71
Tablo 4.12. Sınıf Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	72
Tablo 4.13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	72
Tablo 4.14. Yaş Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	73
Tablo 4.15. Türkçe Öğrenme Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 4.16. Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 4.17. Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	74
Tablo 4.18. Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	75
Tablo 4.19. Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.20. Ana Dilinin Mensup Olduğu Dil Ailesi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları	76
Tablo 4.21. Sınıf Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.22. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.23. Yaş Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları	78
Tablo 4.24. Türkçe Öğrenme Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	78
Tablo 4.25. Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları.....	79

Tablo 4.26. Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi	
Sonuçları	79
Tablo 4.27. Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi	
Sonuçları	80
Tablo 4.28. Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi	
Sonuçları	80
Tablo 4.29. Ana dilinin Mensup Olduğu Dil Ailesi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi	
Sonuçları	81
Tablo 4.30. 11 ve 12. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliği ile Yazma Kaygılarının Değerlendirilmesine Dair Korelasyon Analizi	
Sonuçları	81

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 2.1. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri	29
Şekil 2.2. Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri.....	35
Şekil 2.3. Öz Yeterlilik, Katılım ve Öğrenme İçin Genel Bir Çerçeve	37



SİMGELER DİZİNİ

N	: Kişi sayısı
%	: Yüzde
$\bar{X}$	: Aritmetik ortalama
S	: Standart sapma
sd	: Serbestlik derecesi
t	: T-testi puanı
p	: Anlamlılık
F	: Frekans / Sıklık
r	: Korelasyon katsayısı

KISALTMALAR DİZİNİ

ADP	: Avrupa Dil Portfolyosu
AIHL	: Anadolu İmam Hatip Lisesi
AODK	: Avrupa Ortak Dil Kriterleri
Bkz.	: Bakınız
DÖGM	: Din Öğretimi Genel Müdürlüğü
D-AOBM	: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni
DYK	: Destekleme ve Yetiştirme Kursları
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
M.Ö.	: Milattan önce
UAİHL	: Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi
PIKTES	: Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonun Desteklenmesi Projesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TDV	: Türkiye Diyanet Vakfı
TİKA	: Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
vb.	: ve benzeri
YEE	: Yunus Emre Enstitüsü

I. BÖLÜM

1. GİRİŞ

Dil öğretimi bakımından son zamanlarda önemli gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmeler dillerin öğretimi konusunda dili öğretenleri yeni yaklaşımlar kullanmaya sevk etmektedir. Bu bağlamda dil becerilerinin geliştirilmesi önem arz etmektedir. Bunun yanında öğrencilerin gelişimleri desteklenmelidir. Türkçe öğretimi de yalnızca temel dil becerilerinin geliştirilmesini değil; öğrencilerin zihinsel becerilerinin etkinliğinin artırılmasını da içine almaktadır. “Bu süreçte öğrencilerin Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma; iletişim kurma, problem çözme, karar verme, öğrenmeyi yaşam boyu sürdürme gibi becerileri geliştirmeleri beklenmektedir. Türkçe öğretiminde amaç Türkçeyi doğru, güzel ve etkili öğretmek; Türkçenin gelişmesini, yayılmasını ve gelecek nesillere aktarılmasını sağlamaktır.” (Güneş, 2021: 2).

Dil toplumları birbirine kenetleyen, nesilden nesile aktararak geçmiş ve gelecek arasında köprü kuran en güçlü bağıdır (Aksan, 2015: 13). Temel ve Katrancı (2019: 324) ise insanoğlunun fiziki gereksinimlerinden sonra gelen olmazsa olmaz ihtiyaçlardan birinin de iletişim olduğunu ve iletişim kurmanın en etkili yolunun ise ‘dil’ olduğunu belirtmiştir.

Sosyal hayat insanoğlunun iletişim becerilerinin gerek yazılı gerekse sözlü olarak geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Kültür geleceğe yazılı veya sözlü olarak aktarılır. “Sözlü olarak geleceğe taşınan kültür zamana yenilirken, yazılı olarak geleceğe taşınan kültürler uzun yıllar varlığını sürdürebilmektedir. Buradan yazının tarihe ışık tutan yönü ve yazma eyleminin önemi rahatlıkla anlaşılabilmektedir. Buna göre yazı; dili somutlaştıran, dile canlılık kazandıran bir araç olarak tanımlanabilir.” (Maden, Dincel ve Maden, 2015: 749).

İnsan, konuşma ve yazma becerisiyle duygularını, fikir ve hayal dünyasını başkalarına iletir. Merkezden muhite, yakın çevreden uzağa doğru düşünce ve duygularını geleceğe tesirli bir şekilde aktarmak için yazılı anlatım önemli bir araçtır. Dahası bu süreç insanın “bilgi edinmesini, zihince olgunlaşmasını ve tutarlı düşünme alışkanlığı kazanmasını” mümkün kılar (Demir ve Çiftçi, 2019: 2216).

Asırlardır bir iletişim aracı olarak kullanılan yazı, uygarlığın gelişimi açısından bütün buluşlardan daha etkili olmuştur (Karatay, 2011: 21).

“İnsanoğlu, tüm dünyayı anlamak, kendi duygu ve düşüncelerini anlatmak için dört temel dil becerisini kullanmaktadır. Dinleme ve okuma anlama; konuşma ve yazma ise anlatma becerilerini oluşturmaktadır. Dinleme, ilk kazanılan beceridir sonrasında sırasıyla konuşma, okuma ve en son yazma becerisi kazanılmaktadır.” (Berk, 2014: 7).

Bireylere dört temel dil becerisini kazandırmak dil eğitiminin en önemli amacıdır. Bu dört beceri, birbiriyle bağlantılı ve bütünsel olan; dinleme, konuşma, okuma, yazma olarak sıralanan becerilerdir. İnsan doğal ortamda herhangi bir eğitime ihtiyaç duymadan dinleme ve konuşmayı edinebilir. Yazma ve okuma ise çoğunlukla eğitim yoluyla kazanılır ve süreç içerisinde geliştirilmesi gereklidir (Öztürk, 2012: 60, İlman, Arslan ve Arslan, 2019: 109).

“Dil öğretiminin en önemli amacı bireylere dört temel dil becerisi kazandırmak ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamaktır. Konuşma ve dinleme önceden edinilen becerilerdir. Okuma ve yazma ise okul ortamında sonradan öğrenilen becerilerdir.” (İşcan, 2015: 137). Dinleme ve konuşma kişinin okul dışında öğrenebildiği bir süreç iken okuma ve yazma ise resmi süreçle kazanılan yetilerdir. Önce okuma sonra yazma becerisi kazanılır. Bu açıdan bakılacak olursa beceriler arası döngüsel bir öğrenme sürecinden bahsedilebilir (Bayat, 2018: 5).

Güneyli (2016: 163) yazılı dil yetilerinden olan okuma ve yazma, formel eğitim süreci ile “öğrenilir” şeklinde ifade etmiştir. Dil becerileri alanları yazılı ve sözlü beceriler olarak tasnif edilmekle birlikte; anlama ve anlatma becerileri şeklinde de sınıflandırılmaktadır. “Dinleme ve okuma, anlama becerileridir; konuşma ve yazma, anlatma becerileridir.” demiştir. Aynı doğrultuda İlhan (2019: 2-3) “Yabancı dilde beceriler algılayıcı beceriler (okuma, dinleme) ve üretken beceriler (konuşma, yazma) olarak ikiye ayrılır. Yazma becerisi, içerisinde üretim olmasını gerektiren bir beceridir. Yazma, süreç içerisinde bu beceriyi edinebilmeleri için öğrencilerin aktif olmalarını ve ürünler ortaya koymalarını gerektiren bir beceridir.” şeklinde ifade etmiştir.

“Anlatma becerilerinden olan yazma eğitimi dil eğitim sürecinde en zor gelişen becerilerinden biri olarak anılmaktadır. Bu becerinin gelişiminde eğitim sürecinde bilişsel becerilerin yanı sıra kaygı, öz yeterlik, motivasyon vb. duyuşsal beceriler de başarıda etkili olan faktörlerdendir.” (Altunkaya ve Ateş, 2017: 88). Okullarda temel dil becerileri öğretilirken bilişsel becerilerin özenle kazandırılmasının yanında duyuşsal becerilerden olan öz yeterlik ve kaygının da öğrenciler üzerindeki önemi yadsınamaz. Bu durumda öğrencilerin öz yeterlik algılarının artırılması ve yazma kaygılarının düşürülmesi için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

1.1. Problem Durumu

Toplumların her geçen gün farklılaşması ve değişik nedenlerden dolayı insanların bir arada yaşamak zorunda kalması yeni strateji ve yöntemler oluşturulmasına yol açmıştır. Bu bağlamda toplumlar kendi görüşleri doğrultusunda eğitim hayatlarını şekillendirmektedirler. Teknolojik ilerlemeler ve küreselleşen dünyada insanlar arasındaki etkileşimin artması yabancı dillere ilgiyi artırmıştır. Bir zorunluluk haline gelen yabancı dil öğretimi dünyadaki gelişmelerden etkilenmiş ve büyük bir ivme kazanmıştır.

Ülkeler ulusal eğitim çalışmalarını bir taraftan devam ettirirken diğer taraftan küresel çapta dil eğitimi için atılımlar gerçekleştirmektedir. Türkiye de bu anlamda kendi dilinin yabancılar tarafından öğrenilesi için Yunus Emre Enstitüsü, Maarif Vakfı ve TÖMER'ler vasıtasıyla çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca 2006 yılından itibaren Din Öğretimi Genel Müdürlüğü ile Türkiye Diyanet Vakfı tarafından yürütülen "Uluslararası Anadolu İmam Hatip Projesi" de yabancılar Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi çoğunlukla Türki cumhuriyetler, Orta Doğu ve Balkanlardan gelen öğrenciler ekseninde yürütülse de son dönemde Uzak Doğu ve Afrika'dan da öğrenciler sürece dâhil olmuşlardır. Bu öğrencilerin genellikle yükseköğretim düzeyinde eğitim almakla birlikte Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde ortaöğretim düzeyinde Türkçe öğrenmektedirler.

Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde 90 civarında farklı ülkeden yabancı uyruklu öğrenci lise öğrenimi görmektedir. Daha önce mezun olan öğrenciler de eklendiğinde bu sayı 100'ü bulmaktadır. Değişik ülkelerden gelen bu öğrenciler, 9. sınıfın ilk döneminde yoğunlaştırılmış Türkçe eğitimi almaktadır. 9. sınıfı bitirdiklerinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenmiş olmaları gerekmektedir (DÖGM, 2017).

Bu okullarda öğrenim gören öğrencilerin dünyanın farklı bölgelerinden ve kültürlerden geldikleri göz önünde bulundurulduğunda bu öğrencilerin aynı öğrenme tipinde olduğu düşünülemez. Öğretme-öğrenme süreçleri planlanırken ve uygulanırken dikkate alınması gereken en önemli etken bireysel farklılıklardır.

Bu farklılıklar fizyolojik (cinsiyet, yaş, genel sağlık durumu ve anatomik yapı), bilişsel (zekâ düzeyi (IQ), yetenek türü ve düzeyi, bilişsel gelişim düzeyi, dil gelişim düzeyi, okuma düzeyi ve alışkanlıkları, sözcük bilgisi düzeyi, görsel okur-yazarlık düzeyi, ön yaşantıları, öğrenme biçimi ve öğrenmede kullandığı stratejiler), duyuşsal (kişilik yapısı, ilgiler, tutumlar, güdülenme türü ve düzeyi, akademik benlik algısı, kaygı düzeyi, öz denetim, öz yeterlilik algısı, dini inanç ve siyasi görüş), toplumsal (ırk, ana dil, inanç ve inancın yaşayış biçimi, aile yapısı ve aile içi ilişkiler, sosyo-ekonomik düzey, ahlaki gelişim

düzeyi, akran ilişkileri, rol modeller, iş birliği yapma ve yarışma eğilimi, değer yargılarına verilen önem, öğrenmenin yönü ve düzeyi) olarak bilinmektedir. Bu anlamda yabancı dil öğretiminde yukarıdaki bireysel farklılıklar dikkate alınmalı ve öğrenci hassasiyetleri gözletilmelidir (Şahin, 2013: 26-27).

Yazma; insanların düşünce ve tecrübelerini başkalarıyla paylaşmak ve ileriki kuşaklara iletmek için araç edildiği bir beceridir (Temel ve Katrancı, 2019: 324). Okuma ve yazma yetileri çokça okul sürecinde öğrenilirken dinleme ve konuşma becerileri okuldan daha önce kazanılmaktadır. Yazma, okuma becerisine göre edinilmesi daha uzun süren ve daha fazla çaba gerektirmesi sebebiyle öğrenenlerin zorlandığı becerilerin başında gelmektedir. Yukarıda sayılan bireysel farklılıklar ve öğrenci hassasiyetleri de göz önünde bulundurulduğunda öğretme ve öğrenme süreçlerinde dikkate almamız gereken bazı durumlar ortaya çıkmaktadır. Duyuşsal farklılıklardan kaygı düzeyi ve öz yeterlik algısı öğrenmede etkili olan iki önemli faktördür.

İnsan, yaşamı boyunca inandığı bazı hedefler belirler. Öz yeterlik de bu hedeflere ulaşması noktasında bireyin karşısına çıkan sorunları, engelleri aşması için kendisinde var olan gücün farkına varmasıdır (İlman, Arslan ve Arslan, 2019: 110). Bandura'nın (1997) öz yeterlik teorisine göre "Yazma becerisi ile öz yeterlik algısı arasında karşılıklı ilişki vardır: Düşük kaygı düzeyi, yüksek motivasyon, yazarın yeterlik algısının artmasına zemin hazırlamaktadır." (Pajares, 2003).

Yazma yetisine olumsuz etki eden faktörlerden biri kaygıdır. Yazma kaygısı, kişilerin yazı yazma arzularını ve yazma çalışmalarındaki başarı durumlarına etki etmektedir. Yazma kaygısı; fertlerin 'yazdıklarım acaba güzel oldu mu' düşüncesiyle yazma eyleminden uzaklaşması durumudur (İşeri ve Ünal, 2012: 69).

Alan yazın incelendiğinde yabancı dil öğrencilerinin yazma öz yeterliği ve kaygısı üzerine değişik araştırmalar yapılmıştır. Öz yeterlik [Büyükkız (2013), Erdil (2017), Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019), Demir (2019), Dalcı (2020)] ve kaygı düzeyiyle ilgili [Maden, Dincel ve Maden (2015), Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016), Akbulut (2016), Şen ve Boylu (2017), Özdemir (2019), Barış ve Şen (2019), Demir (2019), İlhan (2019), Dalcı (2020), İpek (2020)] çeşitli çalışmalar olduğu görülse de öz yeterlik ve kaygı düzeyi arasındaki ilişkinin incelendiği herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yukarıda sözü edilen çalışmalar, çoğunlukla yükseköğretim düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerin öz yeterlik algılarını ve kaygı düzeylerini incelemiştir. Fakat ortaöğretim düzeyinde eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin konu olduğu yabancılara Türkçe öğretimi alanında herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Öğrencilerin ana

dillerinde olduğu gibi yabancı dil öğrenirken de zorlandıkları becerilerden biri yazmadır. Yazma becerisi öğrenimi üzerinde duyuşsal etkenlerden öz yeterlik ve yazma kaygısının etkisi göz ardı edilemez. Bu anlamda yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algısı ve yazma kaygısı düzeyinin belirlenmesi ve arasındaki ilişkinin incelenmesi önem arz etmektedir. Bu bakımdan ortaöğretim düzeyindeki yabancı öğrenciler üzerinde akademik bir çalışma yapılmasına kanaat getirilmiştir.

1.2. Problem Cümlesi

“Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?”

1.2.1. Alt Problemler

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlikleri ne düzeydedir?

2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma kaygısı ne düzeydedir?

3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlikleri,

- a) Sınıf düzeyi
- b) Cinsiyetleri
- c) Yaşları
- ç) Türkçe öğrenme süreleri
- d) Türkiye’de bulunma süreleri
- e) Türkçe kitap okuma sıklığı
- f) Türkçe yazı yazma sıklığı
- g) Ülkeleri
- h) Ana dilleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma kaygıları,

- a) Sınıf düzeyi
- b) Cinsiyetleri
- c) Yaşları

- ç) Türkçe öğrenme süreleri
- d) Türkiye’de bulunma süreleri
- e) Türkçe kitap okuma sıklığı
- f) Türkçe yazı yazma sıklığı
- g) Ülkeleri
- h) Ana dilleri değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

1.3. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

1.4. Önem

Bu araştırmanın Yabancılar Türkçe Öğretimi alanına farklı açılardan katkı sunacağı öngörülmektedir. İlk olarak Türkçe yabancı dil olarak öğrenen lise öğrencilerinin “yazma öz yeterlikleri” düzeyinin belirlenmesidir. Yapılan alan yazın taraması sonucunda yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma öz yeterliğiyle ilgili çalışmalar vardır fakat alan yazında yabancı lise öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu durum çalışmayı özgün kılmaktadır. Araştırmanın Türkçe öğretimi sağlayacağı katkılardan biri de “yazma kaygısı” üzerinedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarına yönelik çalışma sayısı sınırlıdır. Karakoç Öztürk’e (2012: 62) göre, “Yazma kaygısının hangi değişkenlerle ilişkili olduğunun belirlenmesi; yazma kaygısının azaltılabilmesini sağlayacak önlemler alınabilmesi, yazma isteğinin artırılabilmesi ve öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilebilmesi açısından oldukça önem taşımaktadır.”. “Bütün öğretim süreçlerinde olduğu gibi kaygı belli bir eşiği aştığında kişilerin düşüncelerini yazarak anlatmalarını da olumsuz yönde etkilemektedir. Bu nedenle öğrencilerin yazma konusundaki kaygılarının neler olduğunun, bunların nelerden kaynaklandığının ve düzeyinin belirlenmesi, Türkçeyi özenle ve güvenle kullanarak yazabilmeleri ve etkili bir yazma eğitimi için uygun eğitim durumlarının belirlenmesi açısından önemlidir.” (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 87).

Öğretmenler, yabancılar Türkçe öğretimi çalışmalarında yazma becerisi üzerine öz yeterlik ve kaygı durumlarını tam olarak ölçebildiklerinde eğitim-öğretim süreçlerini düzenleyebilirler. Bu anlamda öğrencilerin öz yeterlikleri arttırılmaya çalışılırken kaygı düzeyleri azaltılmaya çalışılmalıdır. Bu çalışma yazma öz yeterliği ve kaygısı arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmacılara kaynak oluşturabilir.

Türkçe öğretimi alanında eğitim gören yabancı lise öğrencilerine yönelik yazma öz yeterliği ve yazma kaygısı üzerine bir çalışma olmaması ve diğer çalışmaların da yetersiz kalması sebebiyle bu çalışma önem arz etmektedir.

1.5. Varsayımlar

Araştırmaya katılan 265 Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencisinin ölçek maddelerini gerçek durumlarını ve düşüncelerini yansıtacak şekilde, samimi olarak cevapladıkları; ölçeklerin yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine yönelik öz yeterlik algılarını ve kaygı düzeylerini yansıtabilecek özelliklere sahip olduğu ve örneklemin evreni temsil edecek nicelikte olduğu varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ilindeki Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Uluslararası Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi ile Sivas ili Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi'nde öğrenim gören 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle ve örneklem grubundan toplanacak yabancılar için “yazma öz yeterlik ölçeği” ve “yazma kaygısı ölçeği”nden toplanacak verilerle sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Yazma: “İnsanların düşüncelerini, deneyimlerini, hayallerini kalıcı hale getirmek, başkalarıyla paylaşmak ve gelecek kuşaklara aktarabilmek için kullandığı bir beceridir.” (Temel ve Katrancı, 2019: 324).

Öz yeterlik: Bandura öz-yeterlik inançlarını (1986: 391), “insanların, başarı elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlar. Diğer bir ifadeyle ‘öz yeterlik’; “Bireyin karşılaşabileceği güçlüklerde, olayın üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç, kendi hakkındaki yargısıdır.” (Senemoğlu, 2015: 234). Arslan (2018: 1289) da “Bireyin bir işin veya problemin çözümüne ilişkin olarak kendi kapasitesine olan güveni olarak tanımlanmaktadır.” diye bahseder.

Yazma öz yeterliği: Kişinin “yazma konusunda yapabileceklerine” ilişkin yargılarıdır (Atasoy, 2021: 214).

Kaygı: Türk Dil Kurumu (TDK, 2011: 1363) sözlüğünde kaygının birinci anlamı; “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” ve ikinci anlamı; “Genellikle kötü bir şey

olacakmış düşüncesiyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmaktadır.

Yazma kaygısı: Güneyli (2016: 165), “Yazma kaygısı, yazmaya ilişkin duygusal bir tepkidir; kimi zaman güdüleyicidir, kimi zaman ise engelleyicidir.” demiştir.



II. BÖLÜM

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Dil Eğitimi ve Türkçe Öğretim Programları

2.1.1. Dil

Dil, insanoğlunun varoluşundan beri hemcinslerinin hizmetine sunduğu en önemli eseridir. Zihninden geçen her türlü duygu ve düşüncesini dışa vurmada, bir kimseyi veya bir topluluğu belli bir davranışa yöneltmede, içinde bulunduğu durumu ve çevreyi tanımlamada kullandığı en etkili araçtır. Dil, tarih boyunca da üzerinde en çok durulan konuların başında gelmiştir. Nasıl doğduğu, nasıl işlendiği, seslerin nasıl anlam taşıyan birimlere dönüştüğü, insan beyninin bu sesleri nasıl ayırt ettiği, nesnelerle sözcüklerin birbirlerini nasıl çağrıştırdığı, nesneler aynı olduğu halde ayrı dillerde nasıl farklı seslerle, farklı sembollerle özdeşleştikleri insanoğlunun zihnini hep meşgul etmiştir (Şahin, 2013: 10).

“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.” (Aksan, 2015: 55). Dil; Ergin'in (1989: 3) tanımıyla "İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir." şeklindedir.

Belli bir insan topluluğuna özgü, çift eklemlili sesli göstergeler dizgesi. F. de Saussure'ün yaptığı ve birçok dilbilimcinin benimsediği ayrıma göre, dil yetisinin toplumsal ürünü olan dil, bu yetinin bireylerce kullanılabilmesini sağlayan ve toplumca benimsenmiş olan uzlaşım bir düzendir. Hem gösterenlerle gösterilenlerin birleşmesiyle oluşan bir dizge, hem de bu birleşimin ürünü olan göstergelerle bunları oluşturan ve bunların oluşturduğu öğelerin işleyiş kurallarını içeren bir düzenektir. A. Martinet'nin ünlü tanımına göre *bir dil, insan deneyiminin, topluluktan topluluğa değişen biçimlerde, anlamsal bir içerikle sessel bir anlatım kapsayan birimlere, başka bir deyişle anlam birimlere ayrıştırılmasını sağlayan bir bildirişim aracıdır*; bu sessel anlatımda, her dilde belli sayıda bulunan, öz nitelikleriyle karşılıklı bağıntıları bir dilden öbürüne değişen ayırıcı ve ardışık birimler, başka bir deyişle sesbilimler biçiminde eklemlenir (Vardar, 2002: 71-72).

Daha pek çok tanıma göre dil; insanlar arasında anlaşmayı sağlayan, belli kurallar çerçevesinde gelişen, değişen; duygu ve düşünceleri dışa vurmaya sağlayan tabii ve sistematik bir iletişim vasıtasıdır. Aksan (1999) ise “Dil, sözlü ve yazılı olarak iletişimde kullandığımız, doğduğumuzda hazır bularak edinmeye başladığımız, doğrudan doğruya insana özgü, çok güçlü bir düzendir; düşünme ve düşünüleni aktarma dizgesidir.” şeklinde bildirmiştir.

Dilin, toplumun ve insanların yaşantıları üzerinde büyük etkisi vardır. Toplamlar dilin işlevlerinin etkili olması sayesinde şekillenmektedir. Kùltürler de değışimlerini dille beraber gerçekleştirmektedir. Yenilikler dil aracılığıyla toplumla bütünleşmektedir. Bilgiler, haberler, belgeler, duygu, düşünce ve inançlar dil sayesinde bireylerle buluşmaktadır (Tok, 2012: 1).

İç dünya ve dış dünya ile bağlantı sağlama noktasında en mühim unsur insanoğlu için ana dilidir. Son yıllarda yapılan araştırmalar, “ana diline hâkim olan çocukların ikinci bir dil öğrenirken zorlanmadıklarını ve ikinci dildeki başarının ana dilini bilme derecesiyle doğru orantılı olduğunu göstermektedir.” (Barın, 2009: 21-22).

2.1.2. Yabancı Dil, İki Dillilik ve Çok Dillilik

“Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir.” (Yağmur, 2013: 183).

Şahin, (2013: 14-15) yabancı dilden “Birey için tamamen yabancı olan, sonradan öğrendiği ve yaşadığı çevrede işlevsel olarak iletişimde kullanılma olanağı bulunmayan, belli amaçlar doğrultusunda öğrenilen dil yabancı dil olarak adlandırılır. Birey, yabancı dilde sınırlı söz varlığına sahiptir ve yaratıcı ifadeler bakımından ana dile kıyasla oldukça fakirdir. Birey yabancı dilde çoğu zaman ifadelerinde isabetli sözcük bulmada zorlanır. Konuşmaları ana dildeki kadar akıcı ve rahat değildir. Çoğu zaman düşüncelerini dile getirmede ana dilinin etkisi altındadır. Öğrenme, zamana ve mekâna göre belli bir program doğrultusunda şekillenir. Yabancı dilde öğrenme söz konusudur. Edinme ise, iletişim yoğunluğuna bağlı olarak gerçekleşebilir.” şeklinde bahsetmiştir.

Yabancı dil öğrenmek sadece dil öğrenmek demek değildir. Yeni bir dille birlikte yeni kùltürler ile tanışmak demektir. Psikolojik olarak bir insan yeni bir dille yüz yüze geldiğinde önüne setler koyar ve bu öğrenme sürecinin kendini çok zorlayacağını düşünür. Bu yüzden, yabancı dil öğretilirken kolay ve eğlenceli prensibine göre hareket edilmelidir. Kitaplar öğretim için kendi başına yetmediğinden en büyük iş öğretmene düşmektedir (Barın, 2004: 20).

İnsanların yeni bir dil öğrenmesindeki amaç nedir, sorusuna küreselleşen dünyada iletişimin hızla yaygınlaşması; insanların ve ülkelerin birçok açıdan etkileşimlerinin artması gibi durumlarla karşı karşıyayız. Bu durumlar, “İnsanları yabancı bir dil öğrenmeye ve devletleri de yabancı bir dil öğretmeye zorlamaktadır.” (Kaplan, 2018: 14).

Bireyin doğduğu andan itibaren çevresinde kullanılan iki dili aynı anda edinmesine iki dillilik denir. Böyle bir durumda birey, her iki dili de aynı yetkinlikte kullanır. İki dillilik ile ikinci dil kavramları birbirine karıştırılmamalıdır. İki dillilikte her iki dil de aynı anda edinilmekte ve iletişimde işlevsel olarak noksansız kullanılabilir. İkinci dil ise bireyin birinci dili (ana dil) edindikten sonra çeşitli nedenlerle öğrenmek ve günlük iletişimde kullanmak zorunda kaldığı dildir. Birey girdiği iletişim yoğunluğuna ve dille geçirdiği zamana bağlı olarak ikinci dili de edinebilir ve zamanla iletişiminde kusursuz olarak kullanabilir (Şahin, 2013: 15).

Çok dillilik kavramı ise “bireyin içinde bulunduğu çevrede birden fazla dilin konuşulur olması ve bireyin çevresindekilerle bu dillerle iletişim kurabilmesi” durumunda söz konusudur. **“Çok dilli”** ifadesi de birden çok yabancı dil öğrenen kişileri tanımlar. “Çok dilli kimselerde iki dillilerden farklı olarak bir dil ağır basar; bu da onun için ana dil konumundadır. Çok dilli kimselerin iletişim kurma becerileri üst düzeydedir.” (Şahin, 2013: 15).

2.1.3. Dil ve Kültür İlişkisi

“Kültür, nesilden nesile aktarılacak için dile muhtaç; toplumun duygu, düşünce ve tam anlamıyla hayat tezahürlerinin somut hâle bürünmesinin aracı olan dil için de kültür bir ihtiyaçtır.” (Göçer, 2012: 53). Dil kültürü oluşturur ve iki kavram arasında ayrılmaz bir bağ vardır. Kültürel açıdan zayıf milletlere bakıldığında dillerinin de zayıf bir yapıda olduğu görülmektedir. Bir milletin ortak değerleri asırlar boyunca süzüle süzüle dilini beslemektedir. “Böylece dil sosyal yapının ve kültürün aynası olmaktadır” (Barın, 2004: 19). Özet olarak söylemek gerekirse; “Kültür, dil için inanılmaz bir kaynak; dil de kültür için vazgeçilmez bir araçtır.” (Göçer, 2012: 57).

“Dil ve kültür bir elmanın yarısı gibidir. Bu yüzden bu iki kavram birbirinden ayrı düşünülemez. Dil, kültürün kuşaktan kuşağa aktarılmasını sağlayan en önemli araçtır. Bu yüzden dil kültürün taşıyıcısı konumundadır. Dil olmadan kültürün var olması, gelişmesi, değişmesi ve geleceğe aktarılması düşünülemez.” (Boylu, 2014: 20).

Bu noktadan hareketle kültürünü güzel ve etkili aktarmak ve yaymak isteyen milletlerin dilini muhafaza etmesi, geliştirmesi ve aktarması gerekmektedir. Kültürün gelişimi dilin gelişimine, dilin gelişimi ise kültürel dokunun gelişimine bağlıdır denilebilir. Dil-kültür ilişkisi tümleşik ve birbirini besleyen bir yapıya sahiptir.

2.1.4. Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi

Yazma, uygarlıkların teşkilinde, kültür transferinde ve düşüncelerin etkin bir şekilde aktarılmasında olmazsa olmaz bir vasıta (Tok ve Potur, 2015). “Türkçenin öğretimi konusunda, Türkçenin ilk dönemlerine ait somut veriler yoktur. Gerek Orhun yazıtlarından gerekse Uygur dönemine ait kaynaklardan Türkçenin yabancılarca doğal yöntemle öğrenildiğine dair bazı ipuçları olsa da sistemli bir Türkçe öğretiminin yapıldığına dair kesin bir bilgi yoktur.” (Ağar, 2004: 1).

Yabancılar Türkçe öğretimi çalışmalarının tarihçesi, en az yabancı dil öğretimi tarihçesi kadar eskidir. Alan yazındaki birçok çalışmada yabancılar Türkçe öğretiminin çok eskilere dayandığını ifade eden araştırmacıların olduğu görülse de Dîvânü Lugâtî't-

Türk ile başladığı düşüncesinin ağırlık kazandığı görülmektedir (Çiftçi ve Demirci, 2018: 271).

Türk diline ait en eski izlere Sümerce metinlerde rastlanmaktadır. Sümer kaynaklarındaki Türkçe kelimelerden, Türklerin M.Ö. söz konusu toplumla dilsel etkileşim içinde olduğu anlaşılmaktadır. Çok uzun zamandan beri Hunlardan başlayarak günümüz Orta Asya Türk halklarına kadar Çinliler ve Türkler komşuluk ilişkilerini sürdürmelerine karşılık Türk dilinin Çinlilere öğretildiğine veya Çinliler tarafından öğrenildiğine dair somut kaynaklara rastlanmamıştır. Çin kaynakları istenilen düzeyde incelenemediğinde Türkçenin, Çinliler tarafından öğrenildiği hakkında bir kısım daha kesin bilgilere ulaşmak söz konusu olabilir (Arslan, 2012: 167-168).

“Türkçe, dünyada en çok konuşulan dillerden biridir. Uzun bir geçmişe sahip olan Türkçenin öğretimi de çok eski tarihlerde başlamıştır. Öyle ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi Kaşgarlı Mahmud'un yazdığı Dîvânu Lugâti't-Türk ile başladığı görüşü hâkimdir.” (Boylu, 2014: 336). Bu görüşü destekler nitelikte; Barın (2004: 20) “Yabancılarla Türkçe'nin Öğretimi konusunda yazılan ilk eser, Kaşgarlı Mahmut'un 1072-1074 yılları arasında yazmış olduğu Dîvânu Lugâti't-Türk'tür.” demiştir.

Sonraki süreçte Türkçe; yabancı dillerin kültürel, sanatsal alanda ve devlet yazışmalarında yoğun bir şekilde kullanıldığı bir dönem yaşamıştır. “XIII. yüzyıldan sonra Farsça edebiyat ve yazışma dili, Arapça da din ve bilim dili olmaya başlamıştır.”. Bu durum milli hassasiyetleri olan yönetimdeki insanları ve ilim çevresini rahatsız etmiştir. Karamanoğlu Mehmet Bey 15 Mayıs 1277'de bir ferman yayınlayarak Türkçenin devletin bütün alanlarında etkin dil olmasını istemiştir. Fermanda: "Bugünden sonra divanda, dergâhta, bargâhta, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır." ifadesi yer almaktadır. Türklerin Anadolu'ya göç edip Anadolu'yu yurt tutmalarıyla başlayan “Eski Anadolu Türkçesi Dönemi” Türkçe medreselerde ders olarak okutulmakla birlikte Türkçeye verilen önem gün geçtikçe artmış ve birçok Türkçe eser gün yüzüne çıkmıştır (Hengirmen, 1993: 5; Bayraktar, 2002: 60).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde başka büyük bir eser de Ali Şir Nevâî'nin 15.yüzyılda yazdığı Muhakemetü'l-Lugateyn'dir. Farsça ile Türkçe'nin karşılaştırıldığı bu eser, Türkçe ilk ad bilim ve anlam bilim eseri olarak tarihe geçmiştir. Kaşgarlı Mahmut ve Ali Şir Nevâî'nin Türkçeye hizmetleri çok büyüktür. Batılı anlamda dil biliminin kurucusudurlar. Yaptıkları çalışmalar Türk eğitim tarihinde gerek yöntem gerekse içerik bakımından önemli bir yere sahiptir. Bize düşen görev de bu yöntem ve teknikleri çağımızın araç-gereçleri ile zenginleştirerek uygulamaya dönüştürmektir (Barın, 2004: 21).

Bu dönem yabancılarla Türkçe öğretiminden ziyade Türkçenin öz benliğinin korunması ve dil istilasının önüne geçilmesi adına çalışmaların yürütüldüğü bir dönem olarak nitelendirilebilir.

Yabancıların, özellikle de Avrupalı milletlerin, Osmanlı Devleti döneminde Türkçeyi öğrenme arzuları yoğundur. Temel olarak bilimsel görünen amaçlarının yanında siyasi amaçları da vardır. Yabancı bilim adamlarının Türkoloji alanında çalışmasıyla Türkçeyi öğrenmeleri hız kazanmıştır. Türkçeye büyük hizmetler veren bu bilim insanlarından birisi W. Thomsen'dir ve tarihte bilinen ilk yazılı Türk kaynakları olan Orhun Kitabelerinin alfabetini çözümlenmiştir (Erdem, 2009: 890).

Avrupa milletlerinin siyasi ve ekonomik sebeplerle Türkçeye önem verdikleri görülmektedir. Fransa 1699'da her üç yılda bir 6-9 yaşlarındaki çocuklardan birkaç tanesini Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına göndermeye karar vermiştir. Bu çocuklar ileride Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olacaklardır. (Bu çocuklara dil oğlanı adı verilmiştir.) Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği bu ilgi 18. yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelere de sıçramıştır (Barın, 2004: 21).

Cumhuriyet dönemine gelindiğinde yabancılara Türkçe öğretimi bazı yükseköğretim kurumlarının öncülüğünde ilerlemiştir. Bu kurumların önde gelenleri Boğaziçi ve Ankara üniversiteleridir. Bu üniversiteler yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarını başlatmış ve bu kurumlar aynı zamanda alanla ilgili ilk kaynakların yazılmasına da öncülük etmişlerdir (Erdem, 2009: 890).

Türkiye Türkçesi Mustafa Kemal Atatürk'ün Harf Devrimini başlatması ve Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin (sonradan ismi Türk Dil Kurumu olacaktır) kurulması Türkçe için önemli olaylardır. Atatürk döneminde Türkçenin arılaşması ve özleşmesi için çalışmalar yapılmıştır. Türk Dil Kurumu çalışmalarını günümüze kadar sürdürmüş ve halen de sürdürmektedir.

Cumhuriyet döneminde yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarında artış olmasının sebeplerinden biri "Türk Dünyası Öğrenci Projesi"dir. Bu proje kapsamında Türkiye Cumhuriyetlerinden getirilen öğrencilerin Türkiye'de eğitim görmesi amaçlanmıştır. Hem lise hem de üniversite eğitimlerini Türkiye'de tamamlayan bu öğrencilere Türkiye Türkçesini öğretebilmek adına büyük bir emek verilmiştir. Bu amaçla başta üniversiteler olmak üzere çeşitli kurumlarca birimler kurulmuş, çok sayıda yayın yapılmıştır. Cumhuriyet dönemi yabancılara Türkçe öğretimi çalışmalarının bir başka boyutunu da Avrupa'da yaşayan Türkler oluşturmaktadır. Bilindiği üzere 1960' tan itibaren başta Almanya olmak üzere birçok Avrupa ülkesi azalan iş gücünü karşılayabilmek adına Türkiye'den işçi talebinde bulunmuşlardır. Bu talep ülkemizde rağbet görünce günümüzde sayısı milyonları aşan büyük bir işçi göçü olmuştur. Sonuç olarak gerek vatandaşlarımızın gittikleri ülkelerin yetkili makamlarınca gerekse de ülkemiz tarafından bu vatandaşlarımızın eğitimiyle ilgili birçok çalışma yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarının Türkçe öğrenmesi konusuyula yakından ilgilenmiş, konsolosluklar ve MEB aracılığıyla gerekli adımları atmıştır (Çiftçi ve Demirci, 2018: 272-273).

Yabancılara Türkçe öğretiminin bir başka boyutu da Almanya'ya Türk işçilerinin yerleşmesiyle başlamıştır. Almanların ve Avrupalıların çeşitli vesilelerle Türkçe öğrenme arzuları ortaya çıkmış ve bu alanda kitaplar yazılmıştır. 1990'lı yıllardan sonra yabancılara Türkçe öğretimi akademik çalışmaların konularından biri olmaya başlamıştır. Bu konuda akademik çalışmaların yapılması, alanda bilimsel kriterlerin kullanılması sonucunu getirecektir (Erdem, 2009: 890-891).

İlerleyen yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi konusunda profesyonelleşme adımları atılmaya başlanmıştır. Ankara Üniversitesi TÖMER'in 1984'te Türkçeyi öğretmek maksadıyla kurulması sonucunda ilk defa yabancılara Türkçe Öğretimi sistemli hale gelmiştir (Bayraktar, 2002: 61).

Yabancılara Türkçe öğretim faaliyetlerinde bulunan diğer önemli bir devlet kurumu ise Türk İş birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı'dır (TİKA). TİKA özellikle yurt dışındaki yabancı üniversitelerin bünyelerinde bulunan Türkoloji bölümleri ile iş birliği yaparak onlara ders materyali ve öğretim üyesi desteğinde bulunmaktadır. TİKA ders materyali olarak Orhun Türkçe Öğreniyoruz setini hazırlamıştır. 2007 yılında Ankara'da kurulan ve yurt dışında Yunus Emre Kültür Vakfı olarak bilinen kurumun en önemli kuruluş amaçlarından biri yabancılara Türkçe öğretimidir (Arslan, 2012: 181).

Türkçe öğretimi genellikle eğitim fakültelerinin Türkçe Eğitimi Bölümlerince yapılmaktadır (Alyılmaz, 2010: 729). "Yurt dışında Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü (YEE) yürütmektedir." (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52). Son yıllarda yukarıdaki kurumların arasına Maarif Vakfı da katılmıştır (Biçer ve Alan, 2019: 144).

Yabancılara Türkçe öğreten başlıca kurumlar; enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri ve üniversite merkezlerinde kurulan TÖMER'lerdir. 2009 yılında kurulan ve şu an dünyanın çeşitli yerlerinde otuz ikiden fazla merkezi bulunan Yunus Emre Enstitüsünün açtığı Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine yeni bir boyut kazandırmakta ve bu alanda önemli bir eksiği tamamlamaya çalışmaktadır. Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri; "Avrupa Birliği Ortak Dil Programı"na uygun olarak yabancılara Türkçe öğretmektedir (Boylu, 2014: 336).

Türkçenin önünde iki yayılma alanı bulunmaktadır. Bunlardan biri Türk dünyası, diğeri ise Türk dünyasının dışındaki ülkelerdir. Türkçe bu iki alanda en çok konuşulan diller arasında yer alma uğraşını da sürdürmektedir (Çiftçi ve Demirci, 2018: 273).

Çeşitli değişim programları ile gerek Türk dünyası gerekse farklı ülkelerden Türkiye'de eğitim görmeye gelen öğrencilerin sayısındaki artış yabancılara Türkçe öğretiminin öneminin artmasına neden olmuştur. Bu anlamda XX. yüzyılın son çeyreğinde daha nitelikli ve sistemli bir yabancılara Türkçe öğretimi verilmeye başlanmış; enstitüler, kültür merkezleri, özel kurslar, Türkoloji merkezleri ve yükseköğretim kurumlarında kurulan TÖMER'ler ile yabancılara Türkçe öğretimi daha da ivme kazanmıştır. Tarihsel gelişime baktığımızda Türkçenin yabancılara öğretimi daha çok yükseköğretim alanındayken 2006 yılından itibaren Uluslararası Anadolu imam liselerinin açılmaya başlaması ile ortaöğretimde de yabancılara Türkçe öğretimi ivme kazanmıştır. Daha küçük yaş grubundaki öğrenciler dilimizi öğrenmeye, kültürümüzü tanımaya başlamışlar ve öğrencilerin barınmalarının ülkemizde karşılanması ve okullardaki eğitim dilinin Türkçe

olısıyla da dil öğrenme süreleri kısalmıştır. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi açısından önemli bir gelişme olarak sayılabilir.

2.1.5. Ortaöğretim Türk Dili ve Edebiyatı Öğretim Programı

2.1.5.1. Programa Genel Bir Bakış

Bilim ve teknolojide yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen rolleri de doğrudan etkilemiştir. Bu değişim bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bir bireyi tanımlamaktadır. Bu nitelik dokusuna sahip bireylerin yetişmesine hizmet edecek öğretim programları salt bilgi aktaran bir yapıdan ziyade bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandırma hedefli, sade ve anlaşılır bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2018: 4).

Programın amaçlarından bahsetmek gerekirse; "Eğitim ve öğretim programlarıyla sürdürülen tüm çalışmalar; okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerinde birbirini tamamlayıcı bir şekilde aşağıdaki amaçlara ulaşmaya yöneliktir:

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek

2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak

3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ)"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak." (MEB, 2018: 4-5).

"Eğitim sistemimiz yetkinliklerde bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip karakterde bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Öğrencilerin hem ulusal hem de uluslararası düzeyde; kişisel, sosyal, akademik ve iş hayatlarında ihtiyaç duyacakları beceri yelpazeleri olan yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde (TYÇ) belirlenmiştir. TYÇ sekiz anahtar yetkinlik belirlemekte ve aşağıdaki gibi tanımlamaktadır:

1) Ana dilde iletişim: Kavram, düşünce, görüş, duygu ve olguları hem sözlü hem de yazılı olarak ifade etme ve yorumlama (dinleme, konuşma, okuma ve yazma); eğitim ve öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi her türlü sosyal ve kültürel bağlamda uygun ve yaratıcı bir şekilde dilsel etkileşimde bulunmaktır.

2) Yabancı dillerde iletişim: Çoğunlukla ana dilde iletişimin temel beceri boyutlarını paylaşmakta olup duygu, düşünce, kavram, olgu ve görüşleri hem sözlü hem de yazılı olarak kişinin istek ve ihtiyaçlarına göre eğitim, öğretim, iş yeri, ev ve eğlence gibi uygun bir dizi sosyal ve kültürel bağlamda anlama, ifade etme ve yorumlama becerisine dayalıdır. Yabancı dillerde iletişim, aracılık etme ve kültürlerarası anlayış becerilerini de gerektirmektedir. Bireyin yeterlilik seviyesi, bireyin sosyal ve kültürel geçmişi, çevresi, ihtiyaçları ve ilgilerine bağlı olarak dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları ile farklı diller arasında değişkenlik gösterecektir.

3) Matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler: Matematiksel yetkinlik, günlük hayatta karşılaşılan bir dizi problemi çözmek için matematiksel düşünme tarzını geliştirme ve uygulamadır. Sağlam bir aritmetik becerisi üzerine inşa edilen süreç, faaliyet ve bilgiye vurgu yapılmaktadır. Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir.

Bilimde yetkinlik, soruları tanımlamak ve kanıta dayalı sonuçlar üretmek amacıyla doğal dünyanın açıklanmasına yönelik bilgi varlığına ve metodolojiden yararlanma beceri ve arzusuna atıfta bulunmaktadır. Teknolojide yetkinlik, algılanan insan istek ve ihtiyaçlarını karşılama bağlamında bilgi ve metodolojinin uygulanması olarak görülmektedir. Bilim ve teknolojide yetkinlik, insan etkinliklerinden kaynaklanan değişimleri ve her bireyin vatandaş olarak sorumluluklarını kavrama gücünü kapsamaktadır.

4) Dijital yetkinlik: İş, günlük hayat ve iletişim için bilgi iletişim teknolojilerinin güvenli ve eleştirel şekilde kullanılmasını kapsar. Söz konusu yetkinlik, bilgiye erişim ve bilginin değerlendirilmesi, saklanması, üretimi, sunulması ve alışverişi için bilgisayarların kullanılması ayrıca internet aracılığıyla ortak ağlara katılım sağlanması ve iletişim kurulması gibi temel beceriler yoluyla desteklenmektedir.

5) Öğrenmeyi öğrenme: Bireyin kendi öğrenme eylemini etkili zaman ve bilgi yönetimini de kapsayacak şekilde bireysel olarak veya grup hâlinde düzenleyebilmesi için öğrenmenin peşine düşme ve bu konuda ısrarcı olma yetkinliğidir. Bu yetkinlik, bireyin var olan imkânları tanıyarak öğrenme ihtiyaç ve süreçlerinin farkında olmasını ve başarılı bir öğrenme eylemi için zorluklarla başa çıkma yeteneğini kapsamaktadır. Yeni bilgi ve beceriler kazanmak, işlemek ve kendine uyarlamak kadar rehberlik desteği aramak ve bundan yararlanmak anlamına da gelir. Öğrenmeyi öğrenme, bilgi ve becerilerin ev, iş yeri, eğitim ve öğretim ortamı gibi çeşitli bağlamlarda kullanılması ve uygulanması için önceki öğrenme ve hayat tecrübelerine dayanılması yönünde öğrenenleri harekete geçirir.

6) Sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler: Bu yetkinlikler kişisel, kişilerarası ve kültürlerarası yetkinlikleri içermekte; bireylerin farklılaşan toplum ve çalışma hayatına etkili ve yapıcı biçimde katılmalarına imkân tanıyacak; gerektiğinde çatışmaları çözecek özelliklerle donatılmasını sağlayan tüm davranış biçimlerini kapsar. Vatandaşlıkla ilgili yetkinlik ise bireyleri, toplumsal ve siyasal kavram ve yapılarla ilişkin bilgiye, demokratik ve aktif katılım kararlılığına dayalı olarak medeni hayata tam olarak katılmaları için donatmaktadır.

7) İnisiyatif alma ve girişimcilik: Bireyin düşüncelerini eyleme dönüştürme becerisini ifade eder. Yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanında hedeflere ulaşmak için planlama yapma ve proje yönetme yeteneğini de içerir. Bu yetkinlik, herkesi sadece evde ve toplumda değil işlerine ait bağlam ve şartların farkında olabilmeleri ve iş fırsatlarını yakalayabilmeleri için aynı zamanda iş hayatında desteklemekte; toplumsal ve ticari etkinliklere girişen veya katkıda bulunan kişilerin ihtiyaç duydukları daha özgün bilgi ve beceriler için de bir temel teşkil etmektedir. Etik değerlerin farkında olma ve iyi yönetişimi desteklemeyi de kapsar.

8) Kültürel farkındalık ve ifade: Müzik, sahne sanatları, edebiyat ve görsel sanatlar dâhil olmak üzere çeşitli kitle iletişim araçları kullanılarak görüş, deneyim ve duyguların yaratıcı bir şekilde ifade edilmesinin öneminin takdiridir.” (MEB, 2018: 6-8).

2.1.5.2. Programın Özel Amaçları

“Bu programla öğrencilerin;

- Edebiyatın doğasını, işlevini, birey ve toplum için önemini kavramaları,
- Edebî metinler aracılığıyla Türkçenin inceliklerini, Türk edebiyatının tarih içinde gösterdiği değişim ve gelişimi tanımaları,
- Türk edebiyatına ait eserler aracılığıyla millî, manevî, ahlaki, kültürel ve evrensel değerleri anlamaları,

- Dinleme, okuma, yazma ve konuşma stratejilerini doğru ve uygun şekilde kullanarak etkili iletişimciler olmaları,
- Metinler aracılığıyla okuduğunu anlama ve eleştirel okuma becerilerini geliştirmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları,
- Çeşitli kaynaklardan elde ettikleri bilgileri, soruları cevaplamak, çözüm önerileri üretmek, bulgularını paylaşmak vb. amaçlar için analiz etmeleri ve değerlendirmeleri amaçlanmaktadır.” (MEB, 2018: 12).

2.1.6. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı

2.1.6.1. Türkiye Maarif Vakfı

Toplumların kültürel, sosyal ve ekonomik gelişimine katkıda bulunacak nitelikli insanlar yetiştirmeyi amaçlayan Türkiye Maarif Vakfı, insanlığın ortak birikimini ve Anadolu'nun kadim irfan geleneğini esas alarak bilgi, beceri ve değerlerle donatılmış; kültürlere duyarlı, evrensel, millî ve yerel öğeleri önemseyen, çağın gereklerine uygun yenilikçi bir eğitim anlayışını benimsemektedir. Türkiye Maarif Vakfı aynı zamanda öğrencilerin; öğrenmeyi öğrenme, takım çalışması, sorumluluk alma ve sorumluluklarını yerine getirme, problem çözme, eleştirel düşünme ve girişimcilik gibi hayat becerilerini kazanmalarına büyük önem vermekte ve eğitim ortamlarının tasarımını bu anlayışa göre geliştirmektedir. Dünyanın her yerinde eğitim faaliyetleri yürüten Türkiye Maarif Vakfı, Türkçenin uluslararası ölçekte yabancı dil olarak öğretimine de ayrıca önem vermektedir. Bu çerçevede örgün eğitim kapsamında okul öncesinden başlamak üzere öğretim süreçlerinin her kademesinde Türkçe dersleri, uluslararası dil öğretimi standartlarına göre planlanmakta ve öğrencilerin en az B2 seviyesinde Türkçeyi kullanma becerisiyle mezun olmaları hedeflenmektedir (Gültekin, 2020: 8).

2.1.6.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci

Bölgemizde meydana gelen global çapta gelişmeler komşu ülkelerden çok sayıda sığınmacının Türkiye'ye göç etmesine neden olmuştur. Özellikle 2011'de başlayan ve günümüze kadar etkileri süren Suriye iç savaşı nedeniyle ülkemize göç eden yaklaşık 4 milyon mültecinin birçok ihtiyacını karşılayan Türkiye sosyal ve kültürel alanda uyum çalışmalarını bir gereklilik olarak görmektedir. “Millî Eğitim Bakanlığının 2016 yılından itibaren yürüttüğü Avrupa Birliği destekli PIKTES Projesi yabancılara Türkçe öğretiminin başlamasını sağlayan sistemli ve uzun soluklu faaliyetlerdendir.” (Gültekin, 2020: 8).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Programı'yla Türkçe anlama ve anlatma becerilerini kullanarak sosyal hayatın her alanında iletişim kurma becerisine sahip olan, keşfederek ve yaparak-yaşayarak öğrenen, öğrenme sürecinde sorumluluk alan, iş birliği içinde çalışan, problem çözme becerilerini kullanan, sorgulayan, yorumlayan, evrensel ve kendi kültürüne özgü değerlere duyarlı, kültürlerarası bilinç sahibi bireyler yetiştirmek istenmektedir. Bu çerçevede Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin önerdiği eylem odaklı yaklaşım, temel yaklaşımı olarak benimsenmiştir (Gültekin, 2020: 13).

2.1.6.3. Programın İçeriği

“Program, “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde belirtilen dil düzeylerine (A1, A2, B1, B2, C1) göre örgün (okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim) ve yaygın eğitimde kullanılmak üzere hazırlanmıştır.” (Gültekin, 2020: 11).

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretim Programı ile öğrencilerin;

- Dinleme/izleme ve okuma yoluyla Türkçe anlama becerilerini geliştirmek.
- Sözlü üretim, sözlü etkileşim ve yazma yoluyla Türkçe anlatma becerilerini geliştirmek,
- Türkçeyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini bütüncül bir şekilde ve kurallarına uygun olarak bilinçli, doğru ve özenli kullanmalarını sağlamak,
- Türkçeye ait sözsüz iletişim becerilerini kazanmalarını ve bunları iletişim süreçlerinde doğru kullanmalarını sağlamak,
- Türkçe söz varlığını zenginleştirmek,
- Etkileşim yoluyla kültürel duyarlılık ve kültürlerarası bilinç kazandırmak,
- Türk dili ve edebiyatının seçkin eserlerini tanımalarını sağlamak,
- Hayat boyu öğrenme becerilerini geliştirmek,
- Disiplinler arası bir yaklaşımla 21. yüzyıl becerilerini edinmelerini/geliştirmelerini sağlamak,
- Akademik ve özel amaçlı Türkçe dil yeterliklerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır (Gültekin, 2020: 22).

2.1.6.4. Ortaöğretim (Lise)

Program’ın önceki kademeleriyle uyumlu biçimde yapılandırılan ortaöğretim kademesinde yurt içinde ve yurt dışında B2 düzeyine ulaşılması hedeflenmektedir. Bu kademe ilk iki yaş/sınıf seviyesine uygun A1, A2 tekrarıyla başlayıp ilerleyen yaş/sınıf seviyelerinde B1, B1+, B2 şeklinde aşamalı olarak yapılandırılmıştır. Her bir yaş grubu/sınıf için tematik on izlence oluşturulmuştur. Dil yeterlik düzeyi yükseldikçe temalar, öğrencilerin yaş seviyeleri doğrultusunda ihtiyaçlarını ve toplumsal hayatta karşılaşılabilecekleri bağlamları içerecek şekilde genişletilerek temalara derinlik kazandırılmıştır. İletişimsel işlevler de farklı resmiyet seviyeleri, toplumsal ve kültürel kurallar, sosyal roller bağlamında çeşitlendirilmiş ve öğrencilere çok boyutlu bir içerik sunulmuştur.

Program’ın ortaöğretim kademesinde, ilkokul ve ortaokul kademelerinde hedeflenen dil yeterliklerine ulaşamamış veya öğretim sürecine yeni katılan öğrencilerin durumları dikkate alınarak A1 ve A2 düzeyleri bütüncül bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmıştır.

Eşik düzey olarak adlandırılan B1 düzeyi, öğrencilerin üretimsel becerilerini daha üst düzeye taşıyabilmeleri için B1, B1+ olmak üzere iki aşamalı olarak düzenlenmiştir. Ortaöğretim kademesinin sonunda B2 düzeyine ulaşılması hedeflenmiş olmakla birlikte bazı özel durumlarda (ülke eğitim sistemleri, ders saatleri, öğrenci nitelik ve ihtiyaçları vb.) kullanılmak üzere C1 düzeyinde on temadan oluşan bir izlence Program’a dâhil edilmiştir. Program’ın ortaöğretim (lise) kademesinin yapısı Tablo 2.1’de gösterilmektedir (Gültekin, 2020: 31-32).

Tablo 2.1. Ortaöğretim İzlenç Yapısı ve Temalar (Yurt İçi-Yurt Dışı)

ORTAÖĞRETİM (LİSE) KADEMESİ TEMA İSİMLERİ						
	A1	A2	B1	B1+	B2	C1
1. TEMA	Tanışalım	Tatil Dönüşü	Dostluk Köprüsü	Ben, Arkadaşlarım ve Çevrem	Dünyayı Dönüştürenler: Olaylar, Olgular, Kişiler	İletişim
2. TEMA	Sınıftayız	Hafta Sonu Planın Ne?	Hayatın İçinden	Birlikte Yaşıyoruz	Mecazların Dünyası	Eğitim: Öğrenmeyi Öğrenmek
3. TEMA	Ailem ve Evim	Bir Günüm	Eğlence Zamanı	Şimdi Haberler	Bir Açık Hava Müzesi: Anadolu	Her Şeyin Başı Sağlık
4. TEMA	Bir Günüm	Şimdi Haberler	Afiyet Olsun	Dünya Bir Sahne	Kariyer Planım	Gençlik Ne Güzel Şey
5. TEMA	Şehir Gezisi	Dedemin Mesleği Bana Göre Mi?	Doğaya Kulak Ver	Büyük Buluşlar Çılgın Mucitler	Türkiye’de Öğrenci Olmak	Ülkelerarası Yolculuk ve Göç
6. TEMA	Çarşı Pazar	Hayat Birlikte Güzel	Dostluk Kazansın	Kıyafetler ve Renkler	Geleceğin Dünyası	Küresel Isınma
7. TEMA	Bugün Hava Nasıl?	Akıllı İletişim	Teknoloji Çağı	İnsanlar ve Mekânlar	Kültür Atlası	Geçmişten Günümüze Ekonomi
8. TEMA	Geçmiş Olsun	Spor Yapıyorum Sağlıklı Besleniyorum	Evvel Zaman İçinde	Kıssadan Hisse	Sular Isınıyor	Bilim ve Teknoloji
9. TEMA	Davetlisiniz	Bir Hikâyem Var	Kendini Keşfet	Bayramınız Kutlu Olsun	Kitap Kurdu	Kültürler Arasında

10.TEMA	Tatil Planım	Gezi-Yorum	Sanal Dünya, Sanal İletişim	Doğayı Keşfediyorum	Müziğin Dünyası Notaların Dili	Sanatın Dili
---------	--------------	------------	-----------------------------	---------------------	--------------------------------	--------------

2.2. Türkçe Öğretiminde Yazma

2.2.1. Yazma

Dil ve düşünce birbirini tamamlayan iki ögedir. Düşünce dili ortaya çıkarmış; dil de düşünceyi dışa vuran, düşünceye biçim veren bir araç olmuştur. Düşünmeksizin rastgele çıkarılan sesler dili oluşturamayacağı gibi, bir şekilde dışa vurulmayan düşünceden de bahsedilemez. İnsan düşünmesiyle doğayı; diliyle de insanları kontrol altına almaya çalışmıştır. Bu özelliğiyle insan, diğer canlılardan ayrılmaktadır. İnsan, belli kurallar çerçevesinde sese biçim vererek, düşüncelerini sesli olarak dışa vurmasıyla sözlü iletişimi (konuşmayı), sesi belirli sembollerle yansıtmalarıyla da yazılı iletişimi (yazmayı) ortaya çıkarmıştır (Şahin, 2013: 12-13).

Türkçe Sözlükte (2011) yazı: “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi” şeklinde tanımlanır ve yazıya, günlük ‘resmi’ veya ‘özel’ işlerimizde çok sık başvururuz. Karadağ ve Maden (2014: 268) ise “Yazmanın ilk basamağını, yazma ihtiyacının doğması oluşturur. Yazmayı tetikleyen, kişiyi harekete geçiren ilk unsur bu ihtiyaç durumudur ve her tür yazma için geçerlidir.” demişlerdir.

Özbay (2011: 5) yazmayı, “duygu, düşünce, istek ve olayların birtakım sembollerle, belirli kurallar çerçevesinde doğru ve güzel bir şekilde aktarılması” olarak tanımlamıştır.

Yazma; bilgi, görgü, duygu ve düşüncelerin yazı aracılığıyla başkalarına aktarılması sürecidir. Bu süreç bütün dil becerileriyle bağlantılı, insan beyninin büyük çaba harcayarak başardığı karmaşık ve girişik bir işlemler bütünüdür. İnsan gördüğünü, duyduğunu, hissettiğini, yaşadığını, isteğini ve ihtiyacını aktarma gereği duyan bir varlık olduğu için hayatın hemen her alanında yazmayı kullanmaktadır (Topuzkanamış, 2014b: 275).

Yazma; duygu ve düşüncelerin yazıyla aktarılmasıdır. Yazma, algıya dayalı ve motor yanları yüksek düzeyde olan psikomotor bir beceridir. Yazabilmek için her şeyden önce el, kalemi tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalıdır. Öte yandan, yalnızca elin olgunlaşması yazabilmeyi tek başına gerçekleştiremez. El, kalem tutarken, göz de örnekleri görebilmelidir. Şekil olarak düzgün ve yön olarak da doğru yazabilmek için örneklerin yazılışı gözlenmelidir. Bunlar yazmanın daha çok motor yanıyla ilgili özelliklerdir. Bunun bir de bilgiye dayalı yanı vardır. Yazarken uyulması gereken kuralları bilmek ve bu kurallara uygun yazı yazmak gerekir (Barın, 2009: 22).

Bu sebeple yazma becerisinin gelişmesi ve işler hale gelebilmesi için psikomotor becerilerin gelişmesi ile birlikte yazmaya yönelik algı, bilgi ve birikimin de belirli bir düzeyin üstünden olması gerekir denilebilir. Ayrıca yazma becerisinin gelişimi için nasıl zihinsel gelişim, bilgi ve birikim önemli bir faktör olarak karşımıza çıkıyorsa aynı şekilde yazma becerisi de zihinsel süreçlerin gelişmesi ve bilgi edinimi için önemli bir rol oynamaktadır.

Bir dili bilmek demek, o dilin sadece dilbilgisi kurallarını bilmek değil, o dili konuşma, yazma, okuma ve dinleme becerilerinde de kullanabilmektedir. Dil eğitiminde temel amaç, öğrenciyi hedeflenen dil seviyesine getirme, yani hedef dilin kuralları ve dili oluşturan dört beceride yetkin kılmaktır. Yabancı dilde beceriler ikiye ayrılmaktadır. Bunlar, 1- Algılayıcı beceriler: Okuma ve dinleme. 2- Üretken beceriler: Konuşma ve yazmadır. Yazma becerisi, içerisinde üretim olmasını gerektiren bir beceridir (İlhan ve Tutkun, 2020: 63).

Yani yazma becerisinin kazanımı ve gelişimi için salt yazma becerisindeki gelişim yeterli olmayabilir. Yazma becerisi; diğer üç dil becerisinin üzerine bina edilen veya birlikte inşa edilen bir beceridir. Diğer dil becerilerindeki olumlu veya olumsuz değişim yazma becerisini de olumlu veya olumsuz yönde etkileyecektir.

Diğer dil becerilerine göre zor bir süreç sonucunda gelişen yazma becerisi kişinin eğitim almasını zorunlu kılar. Verilen eğitimde öğretmenlerin ve eğitim kurumlarının çalışmaları süresince yazma eğitimi verilen kişilere rehberlik etmeli ve azami ölçüde yardımcı olmalıdır. Bu sayede, “Dil becerilerini etkin bir şekilde kullanmayı öğrenen bireylerin hem toplumsal hayatta hem de iş yaşamında başarılı olmasının yolu açılacaktır.” (Topuzkanamış, 2014b: 275).

Yazma becerisinde öğrenci gelişimini sağlamanın en iyi yolu süreklilik ve tekrardır (Demir, 2013: 86-87). Nitekim “Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır. Bu beceriyi bir düşünce süreci olarak algılamak ve bilmek önemlidir.” (Demirel ve Şahinel, 2006: 111). Sonuç olarak yazma becerisi kazanılması zor bir beceri olmakla birlikte dikkatli, düzenli, sistematik, sürece yayılarak ve özenle gerçekleştirilen bir eğitimle daha kolay kazandırılabilir bir beceridir.

2.2.2. Yazmanın Önemi

Tarih yazıyla başlar, bundan dolayı yazıdan önceki döneme “tarih öncesi devir” adı verilmiştir. Evrensel olaylara göre bölümlere ayrılan “tarihi devirler” ise yazının bulunmasıyla başlamıştır (Dumanlı, 2014: 11).

Ortak bir dili kullanan insanlar birbirlerine duygu ve düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak iyi ve doğru bir şekilde ifade edebilmelidir. Bireyin doğru ve etkili bir iletişim becerisi geliştirebilmesi konuşma becerisindeki başarısı kadar iletişimin diğer bir yönünü teşkil eden yazma becerisindeki başarısına da bağlıdır. Bu sebeple mesleği ve toplumdaki statüsü ne olursa olsun sözlü olduğu kadar yazılı olarak da birey kendini doğru bir şekilde ifade etmek zorundadır (Tağa ve Ünlü, 2013: 1286).

Temel ve Katrancı (2019: 324) “Söz uçar, yazı kalır.” atasözü ile dil öğretiminde yazının önemini vurgulamış ve kültür aktarımı için yazının önemli bir unsur olduğunu ifade etmiştir. Bu atasözü yazmayı bir beceri olarak en güzel şekilde ifade etmektedir. Benzer şekilde Türkçede ve çeşitli dillerde yazının ne kadar kalıcı olduğunu vurgulamak adına “Âlim unuttur, kalem unutmaz.” atasözü; dilimizdeki karşılığı “Kalem kılıçtan keskindir.”

olan İngilizce atasözü “The pen is mightier than the sword.”; yine dilimizdeki karşılığı “Soluk mürekkep keskin bellekten daha iyidir.” biçimindeki Çin atasözü ile son olarak da “Kalemle yazılan baltayla silinmez.” biçimindeki Rus atasözü yazının önemi ve gerekliliğini vurgulamaktadır. Fertlerin ve toplumların gelişiminde önemli bir yere sahip olan yazı, bilginin ve kültürel değerlerin gelecek nesillere aktarılmasında en etkili araçlardan biridir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 85; Dalcı, 2020: 1). Avcı (2013: 9) “Yazma rastgele yapılan bir eylem değil, plan ve bütünlük içinde dilin temel kurallarına bağlı kalmayı gerektiren bir anlatma becerisidir.”. Fertlerin duygu ve düşünce dünyalarını çevrelerine aktarımı yazma yoluyla olur. Sadece çevreye olan aktarım değil kuşaklararası bilgi aktarımı da yazıyla gerçekleşir. Kalıcılığın ve nesillere bilgi aktarımının önemli bir ayağı yazmadır (Yılmaz, 2019: 7).

Dildeki harfler, sesler, heceler, kelimeler yazı kullanılarak somutlaştırılmaktadır. Bu somutlaştırma işlemi sonrasında dil öğrenilebilir bir hal almaktadır. Yazarak öğrenme sürecinde şekiller anlamlarla bütünleştirilerek kodlama yoluna gidilir ve zihinde belirli bir bağlantı oluşturulur. Zihin okurken yazma ve okuma becerilerini şekilsel olarak kendi içinde kodlar. Bu da çağrışımlara neden olduğundan öğrenmede hatırlamayı artırır. Bu sebeple yazma bir dilin öğretilmesinde en önemli becerilerden biri olarak ortaya çıkar (Kaplan, 2018: 33-34).

İlköğretimde Türkçe, ortaöğretimde ‘Türk Dili ve Edebiyatı’, yükseköğretimde de ‘Türk Dili’ adı verilen dersler dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerileri doğrultusunda konuşulan dilin inceliklerini, işleyiş özelliklerini, o dilin konuşulduğu toplumun maddî ve manevî kültürünü tanıtmada ve yaşatmada etkilidir. Bu maddî ve manevî kültür unsurlarının tanıtılmasında yazının büyük bir önemi vardır (Üstün, 2007: 56).

Yazılı anlatım becerileri bakımından kendisini geliştirmiş insanların ifade gücü daha yüksektir. Akademik yaşamda ve gündelik yaşamda bu gibi insanlar ifadelerindeki güçten kaynaklı gerek iletişim kurma gerekse akademik başarıyı yakalamakta daha avantajlı olmaktadır (Demirel, 2019: 211).

“İnsan içinde yaşadığı toplumun bir parçasıdır ve bu bakımdan diğer insanlara muhtaçtır. Gerek üretim tüketim ilişkisi gerekse duygusal bakımdan ya da başka bir sebeple olsun, bu muhtaçlık anlatma ihtiyacı doğurur. İnsanın, başka bir insanla fikri temas kurabilmesinin en etkili ikinci yolu yazmadır.” (Karadağ ve Maden, 2014: 267). Yani yazma aslında toplumla bütünleşme ve bireylerle iletişim kurmanın önemli bir yoludur. Yazma ve diğer dil becerileri arasında sarmal bir etkileşim söz konusudur. Her beceri diğer becerilerin gelişiminde ve desteklenmesinde katkı sağladığı gibi yazma da diğer dil becerilerinin daha etkili ve nitelikli kullanımına imkân sağlar (Kaplan, 2018: 34).

2.2.3. Yazma Eğitiminde Öğretmenin Rolü

Öğrencilere yazma eğitimi verilirken birçok ögenin etkisi vardır. Kimisi doğrudan kimisi ise bu eğitime etki eder. Temel öğeleri sıralamak gerekirse öğretene, öğrenene ve öğretim programı üç temel unsurdur. Bular dışında kalan ve yazmaya etki eden birçok varlık ve kavramın dolaylı etkenler olduğu söylenebilir (Tağa ve Ünlü, 2013: 1287).

“Dil becerileri yönünden yetkin bireyler yetiştirebilmek, söz konusu alanda iyi yetişmiş öğretmenlerin icra edebileceği bir iştir. Öğretmeni model alan öğrenci için; etkili iletişimi sağlayabilen, dil becerileri yönünden donanımlı rehber bir öğretmen biçilmiş kaftandır ve bu açıdan programın beklenen hedeflerine ulaşılması doğal bir sonuçtur.” (Dumanlı, 2014: 21-22).

Dört temel dil becerisinin öğrencilere kazandırılması için en önemli etkenlerden biri öğretmenlerin bu becerileri yetkin bir şekilde kullanmaları gerekmektedir. Çünkü “Öğretmenlerin düşüncelerini, duygularını, görüşlerini, bilgilerini her kademe ve düzeyde öğrencilerine yazılı ve sözlü olarak aktarabilmeleri ancak anlama ve anlatma becerilerinin gelişmişlik düzeyine göre gerçekleşebilecektir.” Öğretmenlerin anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeleri adına öğretmenlik eğitimi aldıkları süreçte dil becerilerini geliştirmeye yönelik uygulama yapmaları ve sonraki süreçte bu becerileri etkin bir şekilde kullanmaları beklenmektedir (İşeri ve Ünal, 2012: 67-68).

Günlük yaşamda birey yazma eğitimi esnasında bazı sorunlarla karşılaşabilir ve bu durum bireyin yazmaya yönelik olumsuz tutumlar geliştirmesine, yazma eylemine mesafeli davranmasına neden olabilir. Önlem alınmazsa daha büyük sorunlar oluşabilir. Bu durumda eğitmen, yazma konusunda bireyin soruları nelerdir doğru bir şekilde tespit edip müdahale etmeli ve bu sorunları öğrencileri cesaretlendirerek ve teşvik ederek çözmelidir. Gerekirse sorunların çözümünde aileyle iş birliği yapmalı ve öğrencilerin yazma konusunda pekiştireçlerle, uygun yöntem ve tekniklerle, düş dünyalarını serbest bırakarak, yaratıcı bir yaklaşımla öz yeterliklerini artırmalıdır (Yılmaz, 2019: 23; Deniz ve Demir, 2019b: 599).

Öğretmenin bireysel farklılıklara önem vermesi gerekmektedir. Bireyler farklı yeteneğe, ilgiye, zekâya, sahiptirler ve bundan dolayı her bireyin öğrenme şekli birbirinden farklıdır (Arslan & Kılıc, 2015: 172).

Yıldız, Okur, Arı ve Yılmaz (2013: 257-259), yazma eğitimi esnasında öğrenci ya da öğretmen kaynaklı sorunlar oluşabilmektedir. Hatta bu sorunların öğrenen veya öğretene tarafından üretildiği de bilinmektedir. Bu süreçte öğretmenlerin karşılaştığı olası sorunlar, ‘kalıplaşmış yöntemler kullanmak, denetim yetersizliği, sıkıcılık, dersin sanat dersi

olduğunun unutulması, değerlendirmede yönlendirme eksikliği ve zaman yetersizliği' öğrencilerden kaynaklı olası sorunlar ise 'plansızlık ve tekniksizlik, düşünceleri sıralama ve ilişkilendirme yetersizliği, konsantrasyon eksikliği, kelime kullanım kapasitesi zayıflığı ve anlam bilgisi noksanlığı, okuyucunun seviyesine göre yazamama, örneklerle, delillerle zenginleştiremememe ve benzetmelerle süsleyememe, zaman yetersizliği ve yazma korkusu' şeklinde sıralanabilir.

Sözü edilen sorunların kaynağı ister öğretmen, isterse öğrenci olsun çözüm mercii yine öğretmenden geçmektedir. Çünkü öğretim sürecinin ilerlemesi öğretmene bağlıdır. Öğretmenin iyi olması sonucunda; 'iyi bir program, iyi bir ders kitabı, iyi bir çalışma kitabı, iyi bir ders işleme süreci, iyi bir sınıf ortamı, iyi öğrenciler' ortaya çıkar. Öğretmen ne kadar yeterliyse yukarıda sayılanlar o derece iyi olur. Bütün öğretmen unsurlarını çekip çevirecek olan öğretmenden başkası değildir (Topuzkanamış, 2014b: 275-276).

Dil öğretiminde öğretmenin dil becerilerine sahip olması hatta iyi düzeyde dile hâkim olması yeterli olmayabilir. Dil ve kültür birbirini tamamlayan iki unsur olduğu göz önünde bulundurulduğunda öğretmenin hem kendi diline hem de kendi kültürüne hâkim olması gerekmektedir. Bu anlamda ister ana dili isterse yabancılara Türkçe öğretimi konusunda öğretmen kültürel ve dilsel açıdan yetkin olursa oluşabilecek problemleri en aza indirebilir (Şahin, 2013: 41).

Yukarıda anlatılanların özeti olarak öğretmen yazma becerisinin sağlıklı ve nitelikli bir şekilde öğretilmesi konusunda en önemli unsurdur. İyi bir öğretmen iyi bir yazma sürecidir. Öğrencilerin yazma kaygılarını azaltmada, öz yeterliklerinin yükseltilmesinde, teknik bir yazma sürecinin icrasında, motivasyon sağlamada, farklı metotlar kullanmada, yazma sürecinde karşılaşılabilecek sorunların çözümünde başaktör öğretmendir.

2.3. Yabancılara Türkçe Öğretimi ve Yazma Eğitimi

2.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

2.3.1.1. Yabancılara Türkçe Öğretime Genel Bakış

Dil öğretimini önemli kılan onun toplum hayatında işlerliğinin sürekliliği ve yoğunluğudur. Dil öğretimi iki koldan ilerlemektedir: Ana dili öğretimi ve yabancı dil öğretimi. Gerek ana dili gerekse yabancı dil öğretiminde dört temel dil becerisi esas alınarak ilerler. Bu becerilerin etkin bir şekilde kullanımı dilin ilerdi düzeyde öğretime olanak sağlar (Tok, 2012: 1).

İletişimin gün geçtikçe özellikle küresel çapta ivme kazanması 'insanın yeni bilgi, teknoloji, değer ve anlayışlara uyum sağlayabilmesini' gerekli kılmaktadır. Bu sebeple

bireylerin ana diliyle birlikte bir veya birden fazla dil edinmesi zorunlu hale gelmiştir. Siyasal, sosyal, ekonomik, kültürel aktivitelerin sağlıklı ilerleyebilmesi için sadece ana dil yeterli değildir. Bu yüzden dünya genelinde birçok ülke yabancı dil öğretimine eğilme gereği duymuştur (İlhan ve Tutkun, 2020: 63).

Ülkelerin endüstriyel ve tarımsal anlamda gelişmeleri onları her ne kadar ekonomik bakımdan belirli bir düzeye getirirse de kendi diline ve yabancı dil eğitimine önem vermeyen bir millet geleceğe sağlıklı yürüyemez. “Dili ve zihni gelişmiş akıllı insanlar yetiştirmeden kalkınma gerçekleşmez. Akıllı insanlar olmadan da bilgi ve teknoloji üretilmez. Bilgi ve teknoloji insansız kullanılamaz, geliştirilemez. Bu durumu fark eden ülkeler düşünen, araştıran, sorgulayan ve sorun çözen bireyler yetiştirmek için dil öğretimine ağırlık vermektedir. Bu süreçte uygulanacak yeni yaklaşım, model, yöntem ve teknikler geliştirilmektedir.” (Güneş, 2021: 1). Diller sözcük alışverişi dolayısıyla birbiriyle yakın temas halindedir. Neticede insanlar yabancı dil öğrenme gereği duymuşlar ve yabancı diller için öğretim alanı meydana gelmiştir (Kaplan, 2018: 1).

Yabancı dil niçin öğrenilir sorusuna Demircan; “İnsanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta *ikili, çoklu olmak* üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için ana dilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir.” (2012: 6) şeklinde bir açıklama getirmiştir. Dünyanın birçok yerinde yaygınlık ve kabul görmürlük açısından İngilizce diğer dillere nispeten üstündür. İngilizce ile birlikte farklı lehçe ve şiveleriyle dünya üzerinde ilk beş sıradan konuşulan dillerden biri de Türkçedir (Er, 2015).

Dil sistematik ve aynı zamanda karmaşık bir yapıdadır. Bu yapı içerisinde her dil kendine özgü kuralları ile vardır. Türkçenin de kendi sistematığı ile dünya dilleri içerisinde önemli bir yeri vardır. Türk dilinin ilk devirlerinden günümüze kadar olan süreci incelendiğinde köklü tarihi göze çarpmaktadır. Bu tarihî süreçte Türkçe diğer milletlerin de öğrenmek istedikleri bir dildir. Türkçe hâlen yabancılar tarafından öğrenilmek istenilen dillerden biridir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014: 126). Bu sebeple son dönemde “ticaret, din, turizm, eğitim vb. nedenlerle dünya milletleri arasında ilişkilerin sıklaşmasına bağlı olarak” Türkçe öğrenen insan sayısındaki artış Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi noktasında bir eğitim sahası oluşturmuştur (Altunkaya ve Ateş, 2017: 88). Türkçenin yoğun bir şekilde kullanımı bu dili kullanan milletlerle kaynaşma ve çeşitli yönlerden iletişim kurmak isteyen ulusların Türkçe öğrenme isteğini artırmıştır (Çiftçi ve Demirci, 2018: 270).

2.3.1.2. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Barın (2004: 22-23) araştırmasında yabancılar Türkçe öğretiminde bazı ilkelerden bahsetmiştir. Bunlar aşağıda başlıklar halinde verilmiştir.

Başlıklar:

- Dil Öğretiminin Planlanması

- Dört Temel Beceriye Dikkate Alma
- Basitten Karmaşığa, Somuttan Soyuta Gitme
- Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma
- Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunluğu
- Öğrencileri Aktif Kılma
- Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma
- Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma

Aynı şekilde yabancılara Türkçe öğretiminde genel ilke başlıklarından da bahsetmenin yerinde olacağı düşüncesiyle (Barın, 2004: 24-26) bazı genel ilkeler aşağıdadır:

- Kullanılan Dilin Öğretilmesi
- Telaffuza Önem Verme
- Öğrencilerin Bildiği Kelimelere Dayanarak Yeni Cümleler Kurma
- Öğrencilere Öğrendiklerini Uygulama İmkânının Verilmesi
- Herkese Eşit Söz Hakkı Tanınması
- Öğrencinin Kendini Yazılı ve Sözlü ifade Edebilmesi
- Dil ile Birlikte Kültürün Verilmesi
- Hem Bireysel Çalışmalara Hem de Grup Çalışmalarına Gereken Ölçüde Yer Verilmesi
- Dersi Sıkıcı Olmaktan Kurtaracak Çeşitli Uygulamalara Yer Verilmesi
- Öğretilmeyenlerin Sorulmaması
- Öğrencinin Öğreneceği Kadar Bilgi Verilmesi
- Öğrencilerin Yaptıkları Yanlışların Anında Düzeltilmesi
- Yöntemin Belirlenmesi
- Sözcük Öğretimi
- Materyal Hazırlama ve Ölçütleri
- Sınav Sorusu Hazırlama ve Değerlendirme
- Ders İşleme Tekniği ve Dil Bilgisi Sıralamasının Önemi
- Destekleyici Hikâye Kitapları (Düzeylere Uyarlanmış) şeklindedir.

2.3.2. Yabancı Dil Eğitiminde ve Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Anlama ve anlatmaya ilişkin dil yetilerinin faal bir şekilde kullanan kişiler bir dile büyük oranda hâkim olabilir (Karatay, 2011: 21). Yazma becerisi düşünce aktarımı, duyguların güzel bir şekilde ifade edilmesi, iletişim becerilerinin sağlıklı yürütülmesi için temel dil becerileri içerisinde önemli bir yere sahiptir (Kalaycı ve Erdoğan, 2017: 1481).

Okuma, konuşma ve dinleme becerileri okul dışında da geliştirilebilir fakat yazma becerisi daha çok resmi ve sistemli ortamlarda gelişmektedir. Yazma öğretiminde sürecin verimini ve kalıcılığını artırmak adına farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmak etkililiği artıracaktır (Maden, Dincel ve Maden, 2015: 751).

“Ana dilinde olduğu gibi, yabancı dil öğrenen birey de günlük ihtiyaçlarını o dilde karşılamak, mesaj yazmak veya sosyal medyada iletişimde bulunmak, derslerinin özetini yapmak, onlarla ilgili notlar almak, akademik yaşamla ilgili deneme, makale gibi ödevleri hazırlamak ve benzer nedenlerden dolayı yazmaya ihtiyaç duymaktadır.” (Karatay, 2020: 411-412). Bazıları ise yukarıda sayılan yazılı formlardan ziyade görsel ve video içeren materyaller ile öğrenmeyi tercih etmektedir (Aytan ve Tunçel, 2015: 51).

Ana dil ediniminde nasıl bir yol izleniyorsa Türkçenin yabancılara öğretiminde belli bir sıra izlenilmelidir. Fertler ilk olarak bir şeyler duymalı (dinleme), ardından söylemeli

(konuşma), okul süreciyle birlikte okuma ve yazma becerilerini kazanmalıdır. Daha sonra sınıf ortamında aktivitelerle dil becerilerini tümleşik olarak öğrenmelidir (Ünsal, 2008: 47).

“Yazma becerisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde hem dili öğrenen hem de dili öğreten açısından aşamalardan oluşan zor bir süreçtir. Öncelikle kişilere yazmanın neden gerekli olduğu açıklanmalıdır.” (Tiryaki, 2013: 43).

Tiryaki (2013: 42-43) yabancılara Türkçe öğretiminde yazma sürecinin aşamalarını “motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama/sunum” olmak üzere altı aşamada incelemiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yazma becerisini istenilen düzeyde geliştirebilmek için bazı hususları göz önünde bulundurmak gerekir:

- Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır. Çünkü Arabistanlı ve Pakistanlı olan bireylerin dil özellikleri birbirinden farklıdır.
- Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir. Hedef kitlenin ihtiyaç ve özelliklerine göre iletişim, öğretim tarzı, yöntem, stratejileri belirlenmelidir.
- Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.
- Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye rehberlik etmelidir. Öğrencinin bilişsel gelişimi ile birlikte duyuşsal gelişimi de desteklenmelidir.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak yürütülebilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: *Başlangıç* seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. *İleri* seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, *üst seviyedekiler* açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Way, Joiner & Seaman, 2000: 172’den aktaran Tiryaki, 2013: 39).

2.3.3. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) ve Avrupa Dil Portfolyosu (ADP)

2.3.3.1. Genel Bakış

21. yüzyılda globalleşen dünyada bireylerin bir dil konuşmaları yeterli değildir. İki veya daha fazla dil bilmek bu yüzden zorunluluk haline gelmiştir. 15-17 Ekim 2000’de Polonya Krakov’da ‘Eğitim Bakanları Daimî Konferansı’ neticesinde bir bildirge yayınlanmıştır. Bahsi geçen bildirmede ‘Avrupa Konseyi’ne üye ülkelerde ‘Avrupa Ortak Dil Kriterleri (AODK) Projesi’nin hayata geçirilmesi kararı alınmıştır. Bu doğrultuda ‘Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü’ tarafından ‘D-AOBM ve ADP’ hazırlanmış ve Avrupa’da uygulanmaya başlanmıştır (Ada ve Şahenk, 2010: 64; Kaplan, 2018: 39-40). “Avrupa Dil

Portfolyosu, Avrupa Konseyi'nin, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefi yolunda bireylerin dil yeterliliklerini genel dil ölçütlerine uygun olarak ayrıntılı biçimde ifade etme aracı olarak geliştirilmiştir.” (Ada ve Şahenk, 2010: 74).

Konsey üyeleri arasında ‘çok dillilik ve çok kültürlülük’ bilinci oluşturma yönünde Avrupa Konseyince adımlar atılmıştır. Avrupa’da yaşayan üye ülke vatandaşlarının kullandığı çağdaş diller arası ortak bir anlayış oluşturulmaya çalışılmıştır. “Bununla birlikte farklı kültürlere ve yaşam şekillerine saygı duyulması, dilbilimsel ve kültürel farklılıkların korunması, çok dilliliğin yaşam boyu bir süreç olarak geliştirilmesi, dil öğrenmenin ilerletilmesi, bağımsız dil öğrenme için gerekli yeterlilikler gerçekleştirilmesi ve de dil öğrenme programlarında şeffaflığın ve tutarlığın sağlanması” da amaçlanmıştır (Ada ve Şahenk, 2010: 66).

‘Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages)’ sistemli, düzenli bir dil eğitimi oluşturmayı amaçlamaktadır. Avrupa Birliğine üye olan ve halen adaylık süreci devam eden devletlerce dizayn edilmiştir. “Hazırlanan bu programların verimliliği, öğretim ve öğrenmedeki kolaylığı, hedef dili çekici bir duruma getirmektedir.” (Akbulut, 2016: 4).

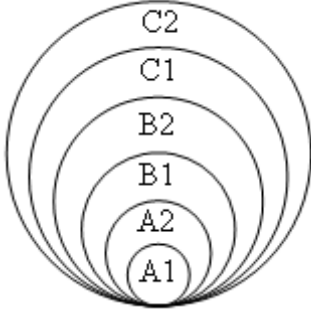
2.3.3.2. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM)

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni, Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, program yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlamaktadır. Yabancı dil öğrenenlerin, bu dili iletişim kurmada kullanabilmek için neleri bilmeleri ve bu dilde etkinlik kazanmak için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin kurulmuş olduğu kültür bağlamını da kapsamaktadır. Başvuru metni aynı zamanda yabancı dil öğrenenlerin gerçekleştireceği ilerlemenin, öğrenmenin her aşamasında ve yaşam boyu öğrenme temeliyle ölçülebilmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır (MEB, 2009: 1).

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni’nin, yapılandığı en önemli konulardan biri, öğrenilecek dilin iletişim yönünü etkili bir şekilde kullanabilmek için neyi ve ne düzeyde bilmeleri gerektiğidir. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni;

- Dil eğitimi için programlar ve başvuru kaynakları geliştirilmesi, sınav ve ders kitapları hazırlamada ortak başvuru kaynağı olarak yararlanılması,
- Eğitim yöneticileri, program geliştirme uzmanları, öğretmenler, öğretmen eğitimcileri ve sınav hazırlama kurulları arasında eş güdümün sağlanması,
- Öğretim programının uygulanabilirliğinin artırılması için dil öğretiminde amaç, içerik ve yöntemlerin ortak bir zeminde kavramsallaştırılması,
- Dil yeterliklerinin tanımlanmasını sağlayan nesnel ölçütlerin oluşturulması ve çeşitli bağlamlarda verilen dil yeterlik belgelerinin tanınırlığının sağlanarak uluslararası hareketliliğin desteklemesi amacıyla hazırlanmıştır (CEFR, 2018).

D-AOBM, iki ayrı eksene sahiptir: Yatay ekseninde yer alan kategoriler, yukarıda ana hatları verilmiş olan farklı etkinlikleri ve yetkinlik boyutlarını açıklarken dikey eksen ise bu kategorilerdeki yeterlik gelişimini ifade etmektedir. Şekil 2.1’de görülen altı Ortak Başvuru Seviyesi sunulmuştur. Bu seviyeler üç ana kategoriye ayrılabilir: Temel kullanıcı (A1 ve A2), Bağımsız kullanıcı (B1 ve B2), ve Yetkin kullanıcı (C1 ve C2) (D-AOBM, 2021: 40).



Şekil 2.1. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri

Ortak başvuru seviyeleri özet olarak aşağıdaki tabloda verilmiştir (D-AOBM, 2021: 179):

Tablo 2.2. D-AOBM Ortak Başvuru Seviyeleri Özet Tablo

Uzman kullanıcı	C2	“Neredeyse tüm metin tiplerini anlayabilir. Farklı sözlü ve yazılı kaynaklardan gelen bilgileri, savları ve açıklamaları yeniden oluşturarak tutarlı bir sunumda özetleyebilir. Daha karmaşık durumlarda bile daha ince anlam ayrımlarını fark ederek kendini spontane, çok akıcı ve kesin bir şekilde ifade edebilir.”
	C1	“Çok çeşitli zorlukta, daha uzun metinleri anlayabilir ve örtük anlamın farkına varabilir. İfadeleri çok fazla aramaksızın akıcı ve spontane bir şekilde kendisini ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için dili esnek ve etkili bir şekilde kullanabilir. Metin düzenleme kalıplarının, bağlayıcıların ve bağdaşıklık öğelerin kontrollü kullandığını göstererek karmaşık konularda açık, iyi yapılandırılmış, ayrıntılı metinler üretebilir.”
Bağımsız kullanıcı	B2	“Kendi uzmanlık alanlarındaki teknik tartışmalar dâhil olmak üzere hem somut hem de soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikirlerini anlayabilir. Her iki tarafı da zorlamadan, hedef dilin kullanıcıları ile mümkün olduğunca düzenli etkileşim kuracak akıcılıkla ve spontane bir biçimde etkileşime girebilir. Çok çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir ve çeşitli seçeneklerin avantaj ve dezavantajlarını vererek güncel bir konu hakkında bir bakış açısını açıklayabilir.”
	B1	“Düzenli olarak işte, okulda, serbest zamanlarında vs. karşılaşılan aşına olduğu meselelerdeki açık standart girdilerin ana noktalarını anlayabilir. Dilin konuşulduğu bir bölgede seyahat ederken ortaya çıkması muhtemel çoğu durumla başa çıkabilir. Aşına olduğu veya kişisel ilgi alanına giren konularda basit, bağlantılı metinler üretebilir. Deneyimleri ve olayları, hayalleri, umutları ve emelleri betimleyebilir ve kısaca görüşler ve planlar için nedenler sunabilir ve açıklamalar yapabilir.”
Temel kullanıcı	A2	“Kendisi için en yakın alakalı (ör. çok temel kişisel ve aile bilgileri, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) cümleleri ve sık kullanılan ifadeleri anlayabilir. Aşına olduğu ve rutin konularda basit ve doğrudan doğruya bilgi alışverişini gerektiren basit ve rutin görevlerde iletişim kurabilir. Geçmişi, yakın çevresi ve öncelikli ihtiyaç alanlarındaki meselelerinin boyutlarını basitçe betimleyebilir.”
	A1	“Somut türden ihtiyaçların karşılanmasına yönelik aşına olduğu günlük ifadeleri ve çok temel öbekleri anlayabilir ve kullanabilir. Kendini ve başkalarını tanıtabilir ve sorular sorabilir. Nerede yaşadığı, tanıdığı insanlar ve sahip olduğu şeyler gibi kişisel ayrıntılar hakkında sorular sorabilir ve sorulan soruları yanıtlayabilir. Diğer kişinin yavaş ve açık konuşması ve yardım etmeye hazır olması koşuluyla basit bir şekilde etkileşim kurabilir.”

“Yazılı üretim kategorilerinde, makro işlevler olan “işlemsel dil kullanımı” ve “değerlendirici dil kullanımı”, normalde iç içe geçmiş oldukları için ayrılmaz (“Bilgi ve sav için okuma” becerisi de bu iki yönü birleştirmiştir). “Yaratıcı yazma”, “Kesintisiz monolog: deneyimi betimleme” becerisinin karşılığıdır ve betimleme ve anlatıya odaklanır. Yazmaya alternatif olarak işaret dili kullananlar bazen bir video hazırlar ve gönderir.” (D-AOBM, 2021: 70).

Tablo 2.3. Genel Yazılı Üretim

Genel yazılı üretim	
C2	“Uygun ve etkili bir tarz ve okuyucunun önemli noktaları belirlemesine yardımcı olan mantıklı bir yapıda açık, akıcı, karmaşık metinler üretebilir.”
C1	“İlgili göze çarpan konuların altını çizerek, bakış açılarını yardımcı noktalar, gerekçeler ve ilgili örneklerle belirli bir uzunlukta genişletip destekleyerek ve uygun bir sonuçla tamamlayarak, karmaşık konulardan açık, iyi yapılandırılmış metinler üretebilir. Tonu, tarzı ve üslubu muhatabına, metin tipine ve temasına göre çeşitlendirerek çeşitli türlerin yapı ve geleneklerini kullanabilir.”
B2	“Farklı kaynaklardan bilgi ve savları sentezleyip değerlendirerek ilgi alanıyla ilişkili çeşitli konularda açık, ayrıntılı metinler üretebilir.”
B1	“Bir dizi daha kısa ayrı ögeyi doğrusal bir sıraya bağlayarak ilgi alanındaki çeşitli aşına olduğu konular hakkında karmaşık olmayan bağlantılı metinler üretebilir.”
A2	“Ve”, “ama” ve “çünkü” gibi basit bağlayıcılarla bağlı bir dizi basit öbek ve cümle üretebilir.
A1	“Basit sözcükleri/işaretleri ve temel ifadeleri kullanarak kişisel ilgisi olan meseleler (ör. hoşlandığı ve hoşlanmadığı şeyler, aile, evcil hayvanlar) hakkında bilgi verebilir. Basit, birbirinden kopuk öbekler ve cümleler üretebilir.”
A1 öncesi	“Belki bir sözlük kullanarak temel kişisel bilgileri (ör. isim, adres, uyruk) verebilir.”

“Bu ölçek, düzen ve noktalama işaretlerini yazma, heceleme ve kullanma becerisiyle ilgilidir. Bu ölçekte işlevsel hâle getirilen anahtar kavramlar şunlardır:

- Kelimeleri ve cümleleri kopyalamak (daha düşük seviyelerde),
- Yazım/ımlâ,
- Yazım, noktalama işaretleri ve sayfa düzenin bir karışımı yoluyla anlaşılabilirlik” (D-AOBM, 2021: 140).

Tablo 2.4. Yazım Denetimi

Yazım denetimi	
C2	“Yazı, yazımsal açıdan hatasızdır.”
C1	“Düzen, paragraflar ve noktalama işaretleri tutarlı ve faydalıdır. Ara sıra kalem kaymaları/sürçmeleri dışında yazım doğrudur.”
B2	“Standart düzen ve paragraflama kurallarını izleyen, açıkça anlaşılır, aralıksız yazı üretebilir. Yazım ve noktalama işaretleri kabul edilebilir ölçüde doğrudur ancak ana dili etkisi görülebilir.”
B1	“Genel olarak baştan sona anlaşılır olan aralıksız yazı üretebilir. Yazım, noktalama ve düzen çoğu zaman takip edilecek kadar doğrudur.”
A2	“Günlük konularda kısa cümleleri kopyalayabilir, ör. bir yere nasıl gidileceğine dair talimatlar. Sözlü kelime birikiminde bulunan kısa kelimeleri kabul edilebilir bir ses bilgisel doğrulukla (ancak tam olarak standart yazım şart değil) yazabilir.”
A1	“Aşına olduğu sözcükleri ve kısa öbekleri kopyalayabilir, ör. basit işaretler veya yönergeler, günlük nesnelerin adları, mağaza adları ve düzenli olarak kullanılan kalıp öbekler. Adresini, uyruğunu ve diğer kişisel bilgilerini heceleylebilir. Ana noktalama işaretlerini kullanabilir (ör. noktalar, soru işaretleri).”
A1 öncesi	“Tanımlayıcı yok.”

2.3.4. Yabancı Dil olarak Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Güçlükler

Türk eğitim sisteminin her kademesinde ana dili eğitimi verilmesine rağmen Türkçe eğitimi konusunda ciddi sorunlar olduğu ve Türkçenin kullanımı, yazılı ve sözlü dil becerilerinin öğretimi konusunda arzu edilen düzeye ulaşamadığı bir hakikattir (Alyılmaz, 2010: 729).

Gerek yurt içinde gerek yurt dışında çeşitli kurumlarca gerçekleştirilen Türkçe öğretimi faaliyetlerinde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. Yabancılar için hazırlanan Türkçe öğretimi programlarının öğrencilerin ana diline, yaşına, eğitim düzeyine ve kültürüne göre hazırlanmaması Türkçe öğretiminin sorunlarından biridir. Programla birlikte Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve materyallerin çağın koşullarına uygun olmayışı ve eksikliklerinin bulunması da önemli sorunların kaynağı durumundadır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 52; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014: 133).

Türkçenin yabancılarına öğretimi sürecinde alfabe farklılıkları karşılaşılan problemlerden biridir. Bu noktada karşımıza özellikle Arap ve Kiril alfabesi kullanan öğrencilerin ‘Türkiye Türkçesi’ni öğrenmede bazı sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Dil öğretiminde alfabenin yerine dile ait seslerin öğretilmesi daha uygun olacaktır (Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012: 64).

Türkçenin Yabancılarca öğretiminde karşılaşılan sorunlar çok boyutlu olmakla birlikte çözümleri de farklı faklıdır. Çözüm için ilk akla gelecek kurumlardan birisi pek tabii ki Türkçe öğretim merkezleridir.

Derslerde teorik bilgiler vermek yerine günlük hayatta Türkçeyi kullanabilme becerisi kazandırılmalıdır. Bunun için de öğrencilerin süreç içerisinde aktif rol aldığı uygulamalar yaptırılabilir. Türkçenin dil özelliklerinden kaynaklanan sorunlar farklı uygulamalarla giderilmeye çalışılabilir. Ders içerisinde okutmanların daha yavaş ve anlaşılır bir şekilde konuşmasıyla öğrencilerin daha rahat anlaması sağlanabilir. Yabancı öğrencilerin hayat şartlarında bazı iyileştirmeler yapılarak burs, barınma gibi konularda düzenlemeler yapılabilir. Yabancı öğrencilerle ilgilenecek birimler kurulabilir veya bu birimler aktif hâle getirilebilir (Biçer, Çoban ve Bakır, 2014: 134-135).

2.3.5. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Alanında Karşılaşılan Güçlükler

Yazma öğrenenler, öğretmenler hatta tüm fertler için zor bir süreci içinde barındırır. “Bu durum, yazma sürecinde yaşanan psikolojik, dil bilgisel ve bilişsel sorunlardan kaynaklanmaktadır.” (Öztürk, 2012: 60; İlter, 2014: 38).

Sadece ana dili eğitimi değil yabancılara Türkçe öğretimi alanında da yazma becerisi kazandırma işi uzun soluklu ve güç bir süreçtir. Temel dil becerileri içerisinde en son kazanılan dil becerisi olan yazma sınıf içi ve dışı çalışmalarda görmezden gelinmektedir (Boylu, 2014: 338).

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazma becerisi kazandırılırken ve öğrenciler uygulama yaparken bazı sorunlarla karşılaşmaktadır. “Alfabe farkı, ana dili hedef dil farkı, öğretici unsuru, güdülenme, tutum-kaygı, öğretim yöntem ve materyalleri, yazmaya yönelik ön yargılar, değerlendirme amaçlı yazma denemelerinin öğreneni strese sokması” gibi farklı etkenler bu duruma örnek teşkil edebilir. Özellikle yazma sürecinde öğrencilerin kaygı düzeyleri kontrol edilmelidir. Öğrencilerin yoğun stresle baş etmeye çalışırken aynı zamanda yazma etkinliğinde başarılı olmaları beklenemez. Bu açıdan yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini kazanmalarında kaygı düzeylerinin kontrolünü yapmak, değişkenleri doğru tespit etmek ve sistemli bir öğretim faaliyeti oluşturmak sorunların aşılmasında fayda sağlayacaktır (Maden, Dincel ve Maden, 2015: 754).

Yine benzer biçimde, “yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, teste dayalı sınavların olumsuz etkisi, öğretmenlerin yazma eğitimindeki yetersizliği, okuma alışkanlığının yetersizliği, kitle iletişim araçlarının olumsuz etkisi, Türkçe derslerine gereken önemin verilmemesi, kelime hazinesinin yetersizliği, yazıları değerlendirme yanlışlığı, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınmaması, yazının biçim özelliklerine verilen önemin olumsuz etkisi, imla birliğinin sağlanamaması ve programın yetersizliği” yabancılara Türkçe öğretimi alanında yazma becerisi kazandırırken karşılaşılan sorunlardan başlıcalarıdır (Tağa ve Ünlü, 2013: 1287).

Yazma eğitimindeki eksikliklerin belki de en önemli sebeplerinden biri olarak eğitim veren öğretmenlerin donanımsız olması veya yazma eğitimine gereken özeni göstermemesidir. Çünkü dili öğreten öğretmendir, öğretmende eksiklikler dil becerilerinin kazanılmasında doğrudan etkilidir. Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin gelişimi de öğretmene bağlı olarak olumlu veya olumsuz bir surette etkilenmektedir (Kaplan, 2018: 19; Ünlü, 2011: 111).

Daly ve Miller (1975: 244); genellikle yazma çalışmalarına girmeyen ve yazdıklarını başkalarının görmesini istemeyen öğrencilerin, yazıya çok fazla ihtiyaç duymadıkları mesleklere yönelme eğiliminde oldukları ve beklemedikleri zamanlarda yazmak zorunda kaldıklarında mutsuz olduklarını söylemişlerdir.

Ders araç- gereçleri de yazma becerisinin öğretilmesinde engeldir. Ders kitapları, videolar, animasyonlar, yazılı ve basılı kaynaklar, çalışma etkinlikleri öğretmenlerin dersinde kullandığı materyallere örnektir. Bu materyallerin doğru kullanımı öğrencinin zihninde somutlaşıp anlamlı hale gelmesini sağlar. Bu sebeple ders araç gereçlerinin nitelik bakımından yeterli olması gerekir. Fakat güncel bilgilerden uzak, içerik bakımından kapalı, açık yönergelerin az olduğu ya da hiç olmadığı materyaller yazma becerisi öğretimini olumsuz etkilemektedir. Yine kapsayıcılık bakımından ders araç gereçlerinin yazma becerisi alanlarını tam olarak kuşatmadığı için güçlük olarak karşımıza çıkmaktadır (Kaplan, 2018: 20; Demirtaş ve Acer, (2016); Mavaşoğlu ve Tüm, (2010); Candaş Karababa 2009: 276).

Alan yazından hareketle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde sıklıkla karşılaşılan ve yazma becerisinin öğretiminde de etkili olan problemler aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Alfabe farklılığından kaynaklanan zorluklar
- Kısa sürede iletişim kurma ihtiyacı
- Yazılı anlatımda karşılaşılan problemler
- Müfredat eksikliğinden kaynaklı problemler
- Uzman öğretici eksikliği
- Ders materyalleri açısından yaşanan yetersizlikler
- Türkçe dil özelliklerinden kaynaklı sorunlar
- Başvuru ve uygulamaya yönelik kaynakların yetersizliği
- Kullanılan yöntem-tekniklerle ilgili sorunlar
- İlgili kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliği
- Eğitim-öğretim ortamlarındaki eksiklikler
- Yabancı uyruklu öğrencilerin farklı değişkenlerden kaynaklı uyum, anlama, okuma, konuşma ve yazma becerilerine yönelik problemler (Maden, Dincel ve Maden, 2015: 751-752).

Sonuç olarak yabancılar Türkçe öğretimi alanında yazma becerisine yönelik yukarıda sayılan güçlüklerin giderilmesi veya asgariye indirilmesi, yabancı öğrencilere yazma becerisi çalışmalarının daha verimli sürdürülmesine olanak sağlayacaktır.

2.4. Öz Yeterlik ve Yazma Öz Yeterliği

2.4.1. Öz Yeterlik

Öz yeterlik, sosyal öğrenme kuramı denildiğinde ilk akla gelen isim olan Albert Bandura tarafından geliştirilmiş bir kuramdır. Bu kurama göre bireyin kendisinde var olan psikolojik süreçler, onun yeterlilik beklentisini geliştirme ve yeniden meydana getirmesine hizmet eder (Akar, 2008: 185-186).

Bandura öz yeterlik inançlarını (1986: 391), “insanların, başarı elde etmek için gerekli eylemleri düzenleme ve yürütme yeteneklerine ilişkin yargıları” olarak tanımlar. Diğer bir deyişle öz yeterlik; bireyin karşılaşılabileceği güçlüklerde, olayın üstesinden gelip gelemeyeceğine ilişkin kendine duyduğu inanç, kendi hakkındaki yargısıdır (Senemoğlu, 2015: 234). Arslan (2018: 1289) da “Bireyin bir işin veya problemin çözümüne ilişkin olarak kendi kapasitesine olan güveni olarak tanımlanmaktadır.” diye bahseder. Öz yeterlik, bireyin öğrenme sürecinde öğrenmesi hakkında kendisinin, öğretmenin, arkadaşlarının düşünceleri ekseninde öğrendiği aktiviteyi ne derece iyi yapabileceğine ilişkin oluşturduğu düşünce ve inanç bileşkesidir (Altunkaya ve Ateş, 2017: 88).

Dumanlı (2014: 54) ile Batar ve Aydın (2014: 582-583) öz yeterliği, “bireyin kendini nasıl gördüğü, nasıl hissettiğiyle ilgili olup yapabileceklerinin farkında olması ve yapamayacakları karşısında da mücadele etme gücünü kendinde bulabilme yeteneği” olarak tanımlamışlardır.

Öz yeterliği; Sallabaş (2012: 271), “kişinin, belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancı”; Batdı (2013: 55), “bireyin bir işi yaparken nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı” ve Dilmaç ve İnanç (2015: 387), “kişinin kendini yetiştirdiği bir alanda başladığı işi zihninde tasarladığı plan çerçevesinde yürüterek; beklenen başarı ile sonuçlandığı ana kadar geçen süreçte, iş yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” olarak tanımlamışlardır.

Öz yeterlik inançları, araştırmacıların öğrencilerin okul ödevlerini yapmak için kendi yeteneklerine ilişkin inançlarını kavramsallaştırmasının bir yoludur. Öz yeterlik, öğrencilerin matematik problemi çözmek, kitap okumak, bisiklete binmek veya ayakkabılarını bağlamak gibi bir şeyler yapabileceklerine dair inançlarıyla ilgilidir. Tıpkı kendi yeterlilik algılarının veya benlik kavramı inançlarının benzer inançları yansıtması gibi, bireyin bu faaliyetleri yapıp yapamayacağına dair bazı yargıları içerir (Linnenbrink ve Pintrich, 2003: 120-121).

Öz yeterlik, bireylerin yaşamlarındaki hadiseleri kontrol altına alabilmek amacıyla “Bilişsel, güdüsel ve davranışsal kaynaklara ve bunları hareket ettirebileceklerine ilişkin inançlarıdır.” (Demir, 2013: 89-90).

Öz yeterliğin yüksek ya da düşük olması, bireylerin davranışları üzerinde etkili olan çok önemli duyuşsal bir mekanizmadır. Yüksek öz yeterlik olumlu davranışlar ve sonuçlar ortaya çıkarırken, düşük öz yeterlik olumsuz davranışlar ve sonuçları beraberinde getirmektedir (Dumanlı, 2014: 70). Akar (2008: 187), “öz yeterliliği düşük ve yüksek olan bireylerin özelliklerini” şöyle kıyaslamıştır:

“Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri	Düşük Olan Bireylerin Özellikleri
• Karmaşık olaylarla baş edebilme	• Olaylarla baş edememe
• Problemlerin üstesinden gelme	• Umutsuzluk ve mutsuzluk
• Başarmak için kendisine güvenme	• Kendisine güvensizlik
• Okulda daha başarılı olma	• Başarısızlıkta tekrar denemekten kaçma
• Meslek hayatlarında daha başarılı olma	• Çabasının sonucu değiştirmeyeceğine inanma
• Çalışmalarında sabırlı olma	• Sabırsızlık”

Şekil 2.2. Öz Yeterliği Düşük ve Yüksek Olan Bireylerin Özellikleri

İnsanların davranışları ve çevresi arasında döngüsel bir ilişki vardır. Bu durum ‘karşılıklı belirleyicilik’ olarak isimlendirilmektedir. Karşılıklı belirleyicilik kavramı içerisinde ‘özgüven, motivasyon, öz yeterlik’ gibi bireysel özellikler arasında en mühimi öz yeterliktir (Büyükduman, 2006).

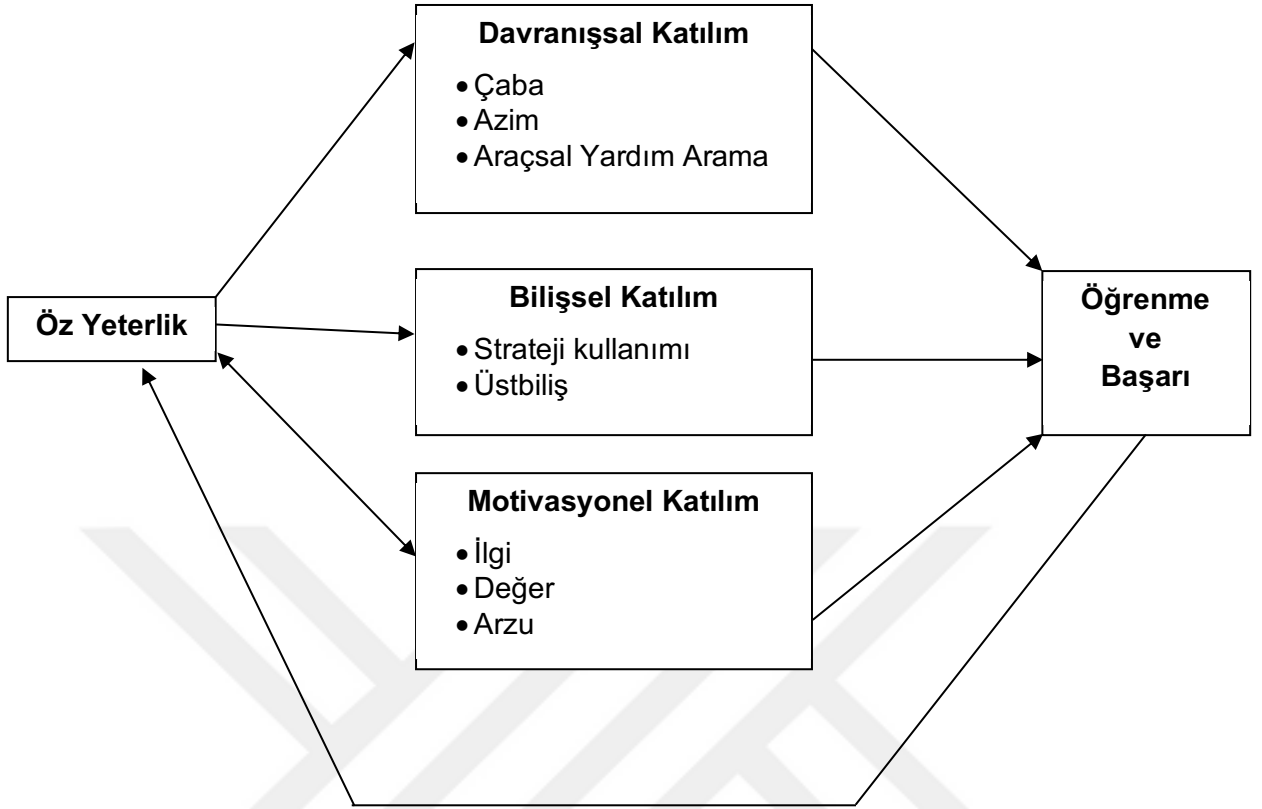
Öz yeterlik teorisi, “matematikte iyiyim” gibi çok genel yetkinlik veya öz (benlik) kavramı inançlarını, farklı matematik görevleri hakkındaki daha belirli yargılardan ayırmamız gerektiğini öne sürer. İnsanlara matematikte iyi olup olmadıklarını sorarsak, bir tür yargı alabiliriz. Onlara ikinci dereceden denklemleri çözme yeteneklerini sorarsak, muhtemelen farklı bir yargıya varırız. Aynı şey gazete okumak, bir romanı okumak veya zor bir felsefe ya da fizik ders kitabı okumak gibi okuma görevleri için de geçerli olacaktır. Öz yeterlik teorisi, bu daha belirli yargıların, bir bireyin gerçek katılımı ve öğrenmesi ile genel öz (benlik) kavramı ölçümlerinden daha yakından ilişkili olacağını öne sürer. Öğrencilere hem öz (benlik) kavramı hem de öz yeterlik ölçümleri verilir ve öğrenme veya performanslarının bir sonuç ölçüsü alınır; öz yeterlik ölçüsü her zaman sonucun tahminine katkıda bulunurken, öz (benlik) kavramı genellikle öz yeterlik ile karşılaştırıldığında sonucu tahmin etmez (Linnenbrink & Pintrich, 2003: 121).

Öz yeterlik, fertlerin yetilerini kullanarak kendisini nasıl algıladığına dair tutumdur. Öz yeterlikle ilgili dört ana kaynaktan bahsetmek mümkündür:

- Bireyin doğrudan tecrübe ettiği, başarılı ya da başarısız olduğu etkinlikler sonucundaki bilgiler.
- Bireyin kendine benzeyen başkalarının davranışlarını gözleyerek onların başarılı ya da başarısız etkinlikleri bireyin aynı etkinliği kendisinin de başarabileceğine ya da başaramayacağına olan yargısını etkiler.
- Sözel ikna; bireyin başaracağına ya da başaramayacağına ilişkin teşvikler, nasihatler, öğütler ve tavsiyeler öz yeterlilik inancını değişik ölçüde etkiler.
- Duygusal ya da Psikolojik durum; bireyin bir görevi başarma ya da başarısız olma beklentisi, bireyin gücü, incinebilirliği ve becerisini değerlendirmek üzere vücuttan gelen geribildirimler öz yeterlilik algısını etkiler (Senemoğlu, 2015: 234).

Öz yeterliğin gelişimini etkileyen yukarıdaki unsurlara bağlı olarak tezahür eden sosyal, akademik, mesleki ve duygusal öz yeterlik algılarının insanda var oldu bilinmektedir. (Yalnız, 2014: 95). Zimmerman (1989: 329) akademik öz yeterliğin öğrencinin; ailesi, öğretmenleri veya çevresine inanmak yerine kendi öz benliğine olan inancı olarak ifade etmiştir.

‘Öz yeterlik’ tanımı göz önüne alındığında, “öğrenci katılımı ve öğrenmesi ile nasıl bir ilişkisi vardır?” sorusunu anlamlandırmak için kullanacağımız genel çerçeveyi aşağıdaki şekil göstermektedir. Şekilde farklı bileşenler tanımlanmakta ve öz yeterliğin bunların her biri ile nasıl ilişkili olduğu gösterilmektedir. Öğrenci katılımı; davranışsal katılım, bilişsel katılım ve motivasyonel katılım açısından incelenmiştir. Öğrencilerin okuldaki öğrenmelerini ve başarılarını anlamada hem davranışsal hem de bilişsel katılım önemli olduğu için bu ölçeğe dâhil edilmiştir. Öz yeterlik, öğrencilerin öğrenmesini etkileyen diğer motivasyonel yapılarla ilgili olduğundan, şekle dâhil edilmiştir. Şekilde gösterilen modelde öz yeterliğe öncelik verilmiş olsa da öğrenme ve başarının yanı sıra katılımın tüm yönlerinin sınıfla ilişkili olduğu varsayılmıştır. Yani, öz yeterlik daha fazla katılıma ve bunun sonucunda daha fazla öğrenmeye ve daha çok başarıya sebebiyet verir; tabi bunlar da zaman içinde öz yeterliğe geri döner. Buna göre, bir öğrenci ne kadar uğraşır yani ne kadar çok öğrenirse ve iyi performans gösterirse, öz yeterliği o kadar yüksek olur (Şekilde öğrenme ve başarıdan öz yeterliliğe geri dönen ok) (Linnenbrink & Pintrich, 2003: 122-123).



Şekil 2.3. Öz Yeterlilik, Katılım ve Öğrenme İçin Genel Bir Çerçeve

Türkçenin ana dili veya yabancı dil olarak öğretimi noktasında öz yeterlik, bireylerin öğrenmelerini etkileyen önemli bir alandır (Kaplan, 2018: 69). Temel dil becerilerinin gelişimi ve dil edinimini kolaylaştırması açısından öğrencilerin yazma öz yeterliğine sahip olmaları gerekmektedir.

2.4.2. Yazma Öz Yeterliği

Öz yeterlik inancının muhtemelen en çok etkili olduğu alanlardan birisi yazma becerisidir. Öğrenciler yeni bir dil öğrenirken en çok yazma becerisinde zorlanırlar. Bu açıdan bakıldığında öğrencilerin yazma becerisi bakımından sahip oldukları öz yeterlik algısı önemlidir (Kaplan, 2018: 69-70). Yazma becerisinin kazanımı sürecinde karşılaşılabilecek sorunları aşma noktasında yazmaya yönelik ‘motivasyonunun yüksek olması, özgüven ve öz yeterlik inancının gelişmiş olması’ gereklidir (Arslan, 2018: 1288-1289).

“Öz yeterliğin yazma üzerine etkisi dikkate alınarak bireyin başarılı bir yazma süreci geçirebilmesi için, yazmaya yönelik öz yeterliğinin yükseltilmesi gerektiği söylenebilir.” (Katrancı, 2015: 43). Böyle bir durumu sağlayabilmek için ilk olarak öğrencilerin öz yeterlik inançlarının nasıl olduğu bilinmelidir. Öz yeterlik inancı zayıf olan öğrenciler varsa, öz yeterlik inançlarını güçlendirmek için öğrencilerin yazma becerisi açısından başarılı

kazanmaları ve başarı hissini tatmaları sağlanmalı. Uygun yöntem ve teknikler kullanarak, düzenli ve sürekli yazma çalışmaları yaparak yazma öz yeterliği zayıf olan öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırılabilir. Öz yeterliği güçlenen öğrenciler bu sayede eksiklerini giderebilir ve öz yeterlik inançlar güçlenebilir (Akar, 2008; Korkmaz, 2015; Manay, 2017).

‘Öz yeterlik algısı’ insanların yapabileceklerinden ziyade yapabileceklerine olan inançlarından ibarettir. Öz yeterlik algısı iyi düzeyde olan bireyler zor bir durumla karşı karşıya kaldıklarında çabuk pes etmez; zorluklarla bütün enerjisiyle başa çıkmaya çalışırlar. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin amaçları nitelikli bir eğitime sahip olmaktır (Büyükikiz, 2013: 71).

Sonuç olarak, yazma becerisinin diğer temel dil becerilerine oranla zor kazanılan bir beceri olduğu düşünüldüğünde yazma sürecinde öz yeterliğinin ne kadar önemli olduğu açığa çıkmaktadır. Özellikle de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ülkeleri dışında bir yerde bulunan yabancı öğrencilerin başarı durumlarını öz yeterlik algıları etkilemektedir.

2.5. Kaygı ve Yazma Kaygısı

2.5.1. Kaygı

Kaygı, sebebi tam olarak anlaşılamayan tehlike, şanssızlık, korku veya endişenin doğurduğu tedirginlik duygusu olarak tanımlanabilir (Bakırcıoğlu, 2012: 502). Türk Dil Kurumu (TDK, 2011: 1363) sözlüğünde kaygının birinci anlamı; “Üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” ve ikinci anlamı; “Genellikle kötü bir şey olacaktı düşünceyle ortaya çıkan ve sebebi bilinmeyen gerginlik duygusu” olarak tanımlanmaktadır. Ellis, (1994) kaygıyı “Fark edilen bir tehlikeye hazırlanırken hissedilen güçsüzlük duygusuna bağlı olarak ortaya çıkan duygusal bir durumdur.” diyerek tanımlamıştır. Benzer şekilde Aydın ve Zengin (2008:84) “Kaygı, geniş anlamı ile sezilen bir tehlikeye hazırlanma sırasında algılanan güçsüzlük duygusunun yaşandığı duygusal bir durumdur.” şeklinde ifade etmiştir.

Tiryaki (2011: 36) “vücutta stres olarak meydana gelen uyarılmışlık hissi” demiştir. Kuşdemir, Şahin ve Bulut (2016: 101) da “en genel anlamıyla, tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunalı, bir çeşit tedirginlik” olarak bahsetmektedir.

“Kaygı, korkudan farklı olarak içinde bulunulan duruma verilen bir tepki değil; bulunulması muhtemel olan duruma, gerçekleşecek bir olaya önceden verilen bir tepkidir. Kaygının oluşmasının sebebi olarak geçmiş yaşantılar, ön yargılar, psikolojik etmenler gibi

birçok unsur sayılabilir. Ayrıca yeni bir şeylerin üretimi sürecinde duyulan kaygı yeni olanın, bilinmeyenin kaygısıdır.” (Avcı, 2013: 26).

Geçici ve sürekli olmak üzere kaygı iki çeşittir. Geçici kaygı ihtiyaç giderildiğinde kaybolan kaygı çeşididir. Sürekli kaygı, ciddi bir sorunun oluşmasıyla ortaya çıkan ve ihtiyaçlar uzun süre karşılanmadığında süreklilik arz eden kaygı çeşididir (İşeri ve Ünal, 2012: 68).

Kaygı olumlu ve olumsuz açıdan yabancı dil öğrenme sürecini etkilemektedir. Fakat yapılan araştırmalar neticesinde kaygının hangi koşullarda yararlı hangi durumlarda zararlı olduğuna dair bir fikir birlikteliği yoktur (Aydın ve Zengin, 2008: 86).

2.5.2. Yazma Kaygısı

Yazma eylemi, dil bilgisel ve anlamsal birçok ilişkiyi ayırt ederek bu ilişkileri anlamsal ve şekilsel bakımda art arda sıralamayı gerektiren uzun bir süreçtir. Yazma ‘okuma, düşünme ve düzgün ifade etme becerilerini’ içine aldığı ve uygularken öğrencilerin zorlandığı bir beceri olduğu için çoğu öğrenci yazmaktan uzak durmaktadır. İnsan neyden uzak duruyorsa ve ne yapmaktan korkuyorsa hata yapma ihtimali o oranda artmaktadır (Ungan, 2007: 462).

Yazı yazmak her insan için aynı düzeyde kolay olmayabilir. İnsanların bir kısmı çok rahat bir şekilde yazarken bir kısmı ise çeşitli nedenlerden düşünce ve duygularını yazıya dökerken zorlanabilir (Yılmaz, 2019: 14).

Dil eğitimi birbirini etkileyen ve bütünleyen dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel becerilerine dayanmaktadır. İnsanoğlu bu becerileri öğrenebilecek kapasiteye sahip olarak dünyaya gelmesine karşın çeşitli nedenlerle bu temel becerileri öğrenme ya da kullanmada sorunlar yaşamaktadır. Bu problemlerden biri de kişinin dil kullanımı sırasında yaşadığı kaygı duygusudur. Kaygının ortaya çıkması, zincirleme etkiyle birbirini destekleyen olumsuz durumlara ve başarısız bir sonucun ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Ayrıca temel dil becerilerinde görülen herhangi bir kaygı bozukluğu, diğer dil becerilerini de etkileyebilmektedir. Yani yazma becerisinde yaşanan olumsuz bir kaygı durumu bireyin okuma becerisinin gelişimini yavaşlatabilmektedir. Bu durum sadece temel dil becerilerinin birbiriyle olan ilişkisinden değil kaygı duygusunun yüksek seviyede yaşanması sonucunda başka alanlarda kolaylıkla ortaya çıkabilecek olmasından kaynaklanmaktadır (Deniz ve Demir, 2019c: 1035).

“Çeşitli şekillerde tanımlansa da yazma kaygısı genellikle yazma sürecinin bir kısmını bozan, olumsuz etkileyen durumlar olarak anlaşılır. Yazma konusundaki bu hislerin aslında ruhsal olduğu düşünülmektedir. Yani, insanların yazma göreviyle ilgili hislerinde, yaklaşımlarında ve bunları ele almasında oldukça uzun süre var olan eğilimleri olduğu tahmin edilmektedir.” (Özsoy, 2015: 32).

Özsoy (2015: 32) ise yazma kaygısını ‘genellikle yazma sürecinin bir kısmını bozan ve yazma sürecini olumsuz etkileyen durumlar’ olarak ifade etmiştir. Oluşan bu durumun nedeni psikolojiktir. Bir başka deyişle yazma kaygısı, “İnsanların yazma göreviyle ilgili duygularında, yaklaşımlarında ve bunları ele almasında oldukça uzun süre var olan eğilimleridir.”.

Yazma kaygısı fiziksel açıdan kaygıyı yaşayan kişilerde yazı çalışmaları sırasında ‘üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması’ biçiminde ortaya çıkar (Özbay ve Zorbaz, 2011: 34).

Daly ve meslektaşlarının bulgularının bir özeti aşağıda yer almaktadır:

Davranışlar:

- Çok az veya hiç yazma gerektirmeyen bir meslek seçme eğilimindedirler.
- Günlük olarak yazmayı gerektiren kurslardan ve ana dallardan uzaklaşma eğilimindedirler.
- Sınıf dışında yazma eylemini çok az yaparlar.
- Evde, okulda ve genel olarak toplumda yazma bakımından iyi bir örnek oluşturmazlar.
- Üniversiteye yerleştirmede kullanılan sözel yetenek, okuduğunu anlama ve standartlaştırılmış yazma yeteneği testlerinden daha düşük puanlar alırlar.
- Motivasyonları düşüktür.

Tutumlar:

- Özgüven eksikliği görülmektedir ve benlik kavramları çoğu zaman daha düşüktür.
- Okulda yazma ile ilgili düşük başarı deneyimleri vardır.
- Daha önceki yazma girişimlerine öğretmen olumsuz dönüt vermiştir.
- Kişisel duygularını, inançlarını ve deneyimlerini ifade ederken endişelidirler.
- Kendilerine kişisel duygularını belirtmemeleri ve birinci tekil şahıs kullanmamaları söylendiğinde daha az endişe duyarlar.

Yazılı Ürünler:

- Ne yazacakları konusunda bir şeyler bulurken zorluk yaşarlar.
- Kısa yazılar üretirler; yani, daha az kelime kullanırlar.
- Fikirleri yeterince gelişmemiştir.
- Bütüncül puanlama yapıldığında, özellikle erkeklerin, daha düşük kalitede yazdıkları görülmüştür.
- Ölçeklerden daha düşük puanlar alırlar.
- Her maddede daha az bilgi verirler.
- Kullanım, yazım ve noktalama konusunda zorlanırlar.
- Cümle kalıplarında daha az çeşitlilik vardır (Reeves, 1997: 38-39).

Güneyli (2016: 165), “Yazma kaygısı, yazmaya ilişkin duygusal bir tepkidir; kimi zaman güdüleyicidir, kimi zaman ise engelleyicidir.” demiştir. Orta düzeydeki kaygı öğrenme için en istendik kaygı düzeyidir. Kaygının çok yüksek olması veya çok düşük seyretmesi öğrenmeyi negatif etkiler. Kaygı düzeyi düşük olan ya da hiç olmayan bireylerde güdülenme olmayacağından etkili bir öğrenme gerçekleşmez. Yüksek kaygıya sahip olanlarda da aynı durum söz konusudur. Çünkü öğrenenin uyarıcılara tam açık olduğu söylenemez (Koçak, 2011: 15).

Kaygı bozukluğu yaşayan kişiler günlük ilişkilerinde zorlandıkları gibi fiziksel olarak bazı rahatsızlıklar da yaşayabilirler. Bu açıdan bakıldığında kişiyi ‘fiziksel ve duyuşsal bakımdan doğrudan etkileyen kaygı’ kişinin öğrenmesi üzerinde negatif etki gösterebilir (Çeliktürk ve Yamaç 2015: 99).

Yazma kaygısı ile yazma eğilimi arasında doğrudan bir ilişki vardır. Kaygının yüksek olması ya da düşük olması yazma gelişimini olumsuz yönde etkilemekte ve yazmaya engel olmaktadır. Öğrenciler tarafından yazma becerisine yönelik duyulan yüksek düzeyli kaygı onların duygu, düşünce ve ifadelerini doğru bir şekilde aktarmalarına mâni olurken bir taraftan da yazmaya eylemine yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine sebep olmaktadır. Düşük kaygı ise motivasyon kaybı yaşatarak öğrencileri yazmaktan tamamen uzaklaştırabilir (Deniz ve Demir, 2019b: 499).

2.5.3. Yazma Kaygısının Sebepleri

Öğrenciler hedef dildeki gelişimleri için sınıfta ve başka çalışmalarında yazmaya gereksinim duyar. Bu çalışmalar sırasında kaygı dil öğrenme sürecini farklı biçimlerde etkiler (Aytan ve Tunçel, 2015: 51).

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 atılması gereken öncelikli bir adımdır. Bu bakımdan öğrencilerin daha yetkin metinler üretebilmelerini sağlamada belirleyici bir etkiye sahip olan yazma kaygısının saptanmasının ve kaygıya neden olan etmenlerin belirlenmesinin gerekliliği ortadadır. Böylelikle yazma sürecinde yaşanan duyuşsal nitelikli yazma engelleri belirlenerek daha yetkin bir metin üretilmesine yardımcı olunabilir (Karakaya ve Ülper, 2011: 693).

Yazma kaygısının temelinde “yazıya yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerinde başarısızlık endişesi” (Aytan ve Tunçel, 2015: 52) olarak üç temel faktör vardır.

Yazma kaygısının ortaya çıkışı genellikle sınıf ortamındadır. Bu durum öğrencinin yazdıkları öğretmen tarafından değerlendirmeye alındığında başlar. Fakat kaygının oluşması sadece bu değerlendirme ile ilişkili değildir (Topuzkanamış 2014a: 22).

Günümüzde öğrencilerin yazma alışkanlıklarını geçmiş deneyimleri etkilemektedir. Örnek vermek gerekirse önceki eğitimlerinde yeterince yazma çalışması yapmayan öğrencilerde yazma kaygısı oluşmaktadır (İlhan ve Tutkun, 2020: 71).

Bilişsel süreçleri üzerinde daha fazla durulan kaygının duyuşsal boyutu da önemlidir. Çünkü kaygı öğrenmeyi önemli ölçüde etkiler. Yazma kaygısının kaynakları arasında öğrenilen bilginin niteliği veya öğrenen bireyi saymak yeterli olmayabilir. Yazmaya karşı olumsuz tutumlar, çevresel etkenler ve ön yargılı bir düşünce tarzı yazma kaygısının nedeni olabilir (Karakuş Tayşi, 2018: 1035). Bu nedenle çevresel faktörler, bireyin yazmaya karşı olumsuz ve ön yargılı bir tutum geliştirmesi yazma kaygısını tetikleyen nedenler olabilir.

Zorbaz (2011: 2273), yazma kaygısı ve okuma sıklığı arasında ciddi bir bağ vardır. Düzenli okuma alışkanlığı yoksa bu durum yazma kaygısına neden olmaktadır. Yaman (2010: 284) “hiç kitap okumayan öğrencilerin yazmaya yönelik kaygılarının, ayda üç-dört kitap okuyan öğrencilere göre daha yüksek olduğunu” saptamıştır.

Son olarak Aydın ve Zengin (2008: 86) de “Yabancı dil öğrencilerinin yeterlilik düzeyleri, sınav uygulamaları, öğretmenlerin davranışları, yabancı dil derslerinin zorluk düzeyi, öğrencilerin dildeki yetenek düzeyleri ve kültürel farklılıkların kaygı doğuran unsurlar olduklarını göstermektedir.” demiştir.

2.5.4. Yazma Kaygısı ile Baş Etme Yolları

Fertlerin başarmayı hedeflediği vazifenin zorluk düzeyi ve kaygının şiddeti kişinin yararına veya zararına olmasına neden olur (Cüceloğlu, 2017: 278). Yüksek yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum gerçekleştirmesi yazma

becerisinin kazanımını olumsuz etkilediği gibi yabancı dil öğretiminin başarı oranını ve verimliliğini düşürmektedir. Yazmaya yönelik yüksek kaygının azaltılması veya kaygının ortadan kaldırılması ile daha verimli bir yazma eğitimi verilebilir. Hayat boyu gereksinim duyulan iletişim yetilerinin gelişimine yazma kaygısı mâni olabilir (Deniz ve Demir, 2019a: 126). Cesaretle yazmaya başlamak ve daha çok yazmak yazma kaygısını yenmenin en iyi yoludur (Reeves, 1997: 39).

Yazma kaygısı ile baş etmek için yazma kaygısı düşük olan öğrenciler ile yüksek olan öğrenciler arasındaki farkların bilinmesi ve eğitim öğretim sürecinde bu durumun dikkate alınması gerekir. Yazma kaygısı yüksek olan öğrencilerin yazmaktan kaçındıkları, düşük olan öğrencilerin yazı yazmaya istekli oldukları anlaşılmaktadır. Yazmaya karşı kaygı duyulmalı fakat kaygı düzeyinin gereğinden az veya fazla olmamasına dikkat edilmelidir. Yazma sürecinde öğrencilerin oluşturdukları yazılı ürünlerin olumlu taraflarını pekiştirerek onları yazmaya yönelik cesaretlendirmek gerekir. Buna benzer olumlu davranışların pekiştirilmesi öğrencinin yazmaya yönelik var olan korkusunu azaltacağı gibi kaygı düzeyini de istedik seviyelere düşürecektir. Böylelikle öğrenciler yazmaya yönelik daha istekli hâle gelecektir (Taşkın ve Tayşi, 2018: 1228).

Eğitimde yazmanın kalitesini artırmanın yöntemlerinden biri de öğrenenlerin kaygı duymadan bu eğitimi gerçekleştirebilecekleri ortamları ve şartları oluşturmaktadır. Sözü edilen ortam ve şartların oluşturulmasında; “Yazma kaygısı nedir, nasıl ortaya çıkmıştır ve yazma becerisi alanında etkileri nelerdir?” sorularına cevap bulunması gerekir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 92).

Yazma becerisini gerçekleştirirken bilgi alt yapısı, konuyu anlayabilme ve konunun gerekliliğine inanma ayrıca önem taşıyan hususlardır. Bu yüzden yazarın yazmaya karşı duyduğu kaygıyı azaltmak için rahatça yazabileceği konular seçmek önemlidir. Konu için bilgi edinme sürecinde bireyler çeşitli iletişim araçlarını kullanmaktadırlar. Bunlardan en önemlileri yazılı ve basılı materyaller olan kitap, gazete ve dergidir (Tiryaki, 2012: 16).

Melanlıoğlu (2014: 107) bireyin üst bilişsel stratejileri etkin bir şekilde kullanması yaşadığı kaygıyı azaltır, bu doğrultuda, üst bilişsel stratejilerden birisi olan öz-yeterliği yüksek olan bireyler yaşadıkları kaygıyı daha kolay aşabileceklerdir (Arslan, 2017: 32).

“Yazma kaygısının önlenmesinde kişilerin aldığı yazma eğitiminin önemli payı vardır.” (Avcı ve İşeri, 2014: 155). İyi bir yazma eğitimi sonucunda öğrencilerin; “yazma sorumluluğuna sahip olma, metin oluşturabilme, yazım kurallarını bilme, düşüncelerine mantıklı bir düzen verme, biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilme, anlatım çerçevelerini tanıma ve uygulama” gibi birçok yetiye sahip olmaları gerekir. Bu beceriler kazanılırsa yazma eğitimi asıl gayesine ulaşır (Kaplan, 2018: 56).

Öğretmenler, süreç temelli yazma eğitimi etkinlikleri esnasında öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltmaya yönelik etkinliklerin başından sonuna dek süreci tam koordine ederek kaygıyı azaltma yoluna gitmelidir. Yazma etkinlikleri yaparken konu seçiminden ön yazım çalışmalarına; yazma sırasından değerlendirme bölümüne kadar süreci nitelikli bir

şekilde idare etmelidir (Güneyli, 2016: 175). Bu durumu destekler nitelikte Aydın ve Zengin (2008: 88) “Araştırmaların sentezine dayanarak, yabancı dil öğreniminde kaygıyı azaltmak için öğretmen ve öğrencilerin eğitilmeleri, öğrencilerin duygularını ifade etmeleri ve paylaşımları önerilmektedir.” demiştir.

Öğrencileri mükemmel yazmaya zorlamak doğru değildir. Yazdıkları tam olarak doğru değilse bile takdir etmek; olumlu dönütler vererek onları şevklendirmek gereklidir. Hele ki yaşı küçük öğrenciler duyuşsal açıdan desteklenme ve cesaretlendirilme gereksinimi duyarlar. Başarı çocuklar için önemli bir duygu olmakla birlikte başarının ödüllendirilmesi de bu çabalarını arttırır. “Gelişim özellikleri dikkate alınmadan öğrencilere sunulan eğitim durumları; onların tükenmez enerjilerine rağmen çok çabuk yorulmalarına, dikkatlerinin dağılmasına, heveslerinin kaçmasına ve sonunda başarısızlıklarına sebep olur. Kendini başarısız olarak algılayan öğrenciler, yazmaktan nefret eder hâle gelebilirler.” (Barın, 2009: 22). Yani yazma eylemi sonucunda ortaya çıkan ürünle birlikte verilecek olumlu dönütler ve pekiştireçler; kişinin yazmaya yönelik özgüven ve öz yeterlik duygusunu artıracak; kaygıyı azaltacak, yazma kaygısını olması gerektiği düzeyde tutacaktır.

Kaygının orta düzeyde olması öğrenci motivasyonunu artırdığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştırır. Olumlu kaygı olarak nitelendirilen bu durum “Yazmaya karşı olumlu tutum geliştirilmesini sağlayacak ve yazma eğilimini artıracaktır.” (Deniz ve Demir, 2019c: 1036).

2.6. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri (UAIHL)

2.6.1. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinin Kuruluşu

Hızlı teknolojik gelişmeler nedeniyle eğitimin ekonomik işlevleri ön plana çıkmış ve küresel ölçekte rekabet edebilecek bireyler yetiştirme, eğitimin yeni hedefleri arasında yerini almıştır. Küreselleşmenin etkisinin yoğun olarak hissedildiği alanlardan biri de kuşkusuz eğitimidir. Artık yerel, bölgesel ve ulusal eğitim hamleleri yaparken küresel parametrelerin de hesaba katılması zorunluluk arz etmektedir. Bu bağlamda kökleri yüz yılı aşkın birikimi ile yetmiş yıla yaklaşan imam hatip okulları geleneği, ülkemizin küreselleşmeye karşı eğitimde verdiği bir cevap olarak uluslararası imam hatip liseleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Müslüman nüfusun yaşadığı her ülkeden kültürel birlik oluşturmak ve gerek farklı coğrafyalardaki birikimi görmek gerekse bizim sahip olduğumuz birikimi aktarabilmek adına Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri kurulmuştur (DÖGM, 2021: 1).

“Küresel dünyanın gelişen ve değişen şartları, birey ve toplumun ihtiyaçlarını da belirlemektedir. Bu bağlamda okulların fiziki imkânları, öğretim programları ve öğrenme-öğretme süreçleri güncellenmeli, yönetici ve öğretmenler mesleki açıdan kendilerini geliştirmelidir.” (DÖGM, 2017: 5).

Bu okulların kurulmasındaki amaç; Müslüman ülkelerin halkları başta olmak üzere Müslümanların hayatlarını sürdürdüğü diğer ülkelerdeki 'din görevlisi ve din eğitimi personelinin yetiştirilmesine katkı sağlamak, yükseköğrenim öncesinde din eğitimi almak isteyen öğrencilere destek vermek' dolayısıyla da eğitim ve kültür alanlarındaki koordinasyonu geliştirmektir (DÖGM, 2021: 1; DÖGM, 2020: 9; DÖGM, 2017: 15).

2.6.2. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerine Öğrencilerin Seçimi

Uluslararası Anadolu imam hatip liselerine uluslararası öğrenciler için internet aracılığıyla sanal ortamda yapılan duyuru yoluyla başvurular alınmakta ve ülkemizden gönderilen sınav komisyonları marifetiyle öğrenciler akademik başarı (%80) ve dinî bilgi (%20) yönünden yazılı ve sözlü sınava tabi tutulmaktadır. Yapılan sınavlar sonucunda başarılı bulunan öğrenciler okullara kabul edilmektedir. Her sene uygulanan yazılı ve sözlü sınavlar sonucunda ülke kontenjanları da göz önünde bulundurularak başarılı olan 100 kadar farklı ülkeden öğrenci Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde eğitim görmeye hak kazanmaktadır (DÖGM, 2021: 11).

TDV Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi Burs Programına başvuracak adaylar için aşağıdaki şartlar belirlenmiştir. Bu şartları taşımayanların başvurusu geçersiz sayılacaktır.

- Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olmamak
- Çifte vatandaş olmamak veya ebeveynleri itibarıyla Türkiye kökenli olmamak
- 01.01.2006'dan sonra doğmuş olmak.
- Bekâr olmak (evli olmamak),
- Kendi ülkesinde Türkiye'de 8. Sınıf düzeyine denk bir eğitim öğretim kurumundan 100 tam puan üzerinden 70 puan ve üzeri bir puanla mezun olmak veya ilgili yılın temmuz ayında mezun olabilecek durumda olmak.
- Ülkelerindeki öğrenimleri süresince disiplin cezası almamış ve hüküm giymemiş olmak,
- İlköğretimden sonra öğrenimine iki yıldan fazla ara vermemiş olmak.
- Temel Eğitimi (lise öncesi) Türkiye'de bitirmemiş olmak,
- Sağlık yönünden Türkiye'de öğrenim görmesine engel bir sağlık sorunu olmamak.
- Ailesi Türkiye'de ikamet etmiyor olmak.
- Sığınmacı veya mülteci olmamak veya ailesi ile birlikte Türkiye'de ikamet etmemek,
- Vatandaş olduğu ülkede ikamet etmek (TDV, 2022: 18).

2.6.3. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

2.6.3.1. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Türkçe Öğretime Genel Bakış

İnsanlığın var oluşundan itibaren başka milletlerin dillerini öğrenme arayışı vardır. Dil öğrenmenin farklı yöntemlerinin olmasının yanında en çabuk ve doğal olarak öğrenme yöntemi hedef dili konuşan kişilerle doğrudan iletişime girebilmektir.

İkinci bir yol ise genellikle öğretmen için de yabancı dil olan ve dilin konuşulduğu ülkeden uzakta gerçekleşen öğrenme şeklidir.

Yabancı dil öğretiminde izlenen yollar genellikle aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- Dil kursunun hedef dilin konuşulduğu ülkede düzenlenmesi,
- Yabancı dil dersini, yabancı dilin konuşulduğu ortamın dışında okul veya bir kurs merkezinde yabancı dili ana dil olarak konuşan bir öğretmenin vermesi,
- Yabancı dilin yine yabancı dilin konuşulduğu ortamın dışında, bu dili yabancı dil olarak öğrenmiş bir kimsenin öğretmeye çalışması,
- Bireyin kendi evinde, bir bilgisayar başında, kendi öğrenme hızına göre yabancı bir dili öğrendiği otonom öğrenme programları sayılabilir (Şahin, 2013: 16).

Türkçe, günümüzde dünyanın birçok bölgesinde pek çok insan tarafından konuşulur. Böyle bir dilin yabancılar tarafından öğrenilmek istenmesi pek tabiidir. Yabancıların Türkçe öğrenmek istemelerindeki amaçları farklı farklıdır. “Akademik çalışmalar, ticari faaliyetler, diplomatik temaslar, Türklere olan sevgi, Türkiye’yi tanıma” vb. amaçlarla Türkçe öğrenilmektedir (Erdem, 2009: 889). Türkiye yurtdışına eğitim ve farklı nedenler için öğrenci gönderen bir ülkeyken son yıllarda yukarıda sayılan durumlardan dolayı yabancı öğrenci kabul eden bir ülke konumuna gelmiştir.

Bu durumun ortaya çıkmasıyla birlikte Türkiye’de, yabancı öğrenci kabul etmek için çeşitli faaliyetler yürütülmeye başlanmıştır. Özellikle de Türki Cumhuriyetlerden öğrenci gelmesine yönelik çalışmalar vardır. Bu çalışmalar neticesinde; Avrupa, Amerika, Uzak Doğu ülkeleri gibi ülkelerden öğrenciler gelmeye başladığı gibi özellikle de “Orta Asya Türk Cumhuriyetleri ile birçok Asya ülkesinden, Kafkaslardan, Rusya Federasyonu ve ona bağlı olan özerk cumhuriyetlerden, Orta Doğu ülkelerinden ve Balkanlardan öğrenciler öğrenim hayatını tamamlamak üzere Türkiye’ye gelmeye başlamıştır. Ayrıca Türk soylu insanların yaşadıkları bölgelerde Türkçe öğretim merkezleri açılmış, öğrenci değişimine olanak sağlayan programlar hayata geçirilmiştir.” (Ergin ve Türk, 2010: 36; Alyılmaz, Biçer ve Çoban, 2015: 329; İpek, 2020: 14).

Türki Cumhuriyetler ve Türk akraba topluluklarındaki öğrencilere ‘Türkiye Türkçesi’ni öğretmek amacıyla 1991 senesinden itibaren Millî Eğitim Bakanlığı, ‘Türk Dünyası Öğrenci Projesi’ kapsamında öğrenciler Türkiye’ye getirilmiştir (Açık, 2008: 2). Sonraki süreçte ‘Mevlâna Değişim Programı’ ile de öğrenci değişimine olanak sağlanmıştır (Biçer ve Alan, 2019: 144).

Uluslararası İmam Hatipler ise 2006 yılında ilk olarak Kayseri’de yurt dışından gelen yabancı öğrenci alımına başlamış ve yükseköğretimde sunulan yabancılar Türkçe eğitimi ortaöğretim kademesindeki yabancı uyruklu öğrencilere de sunulmaya başlanmıştır (TDV, 2022: 11).

2.6.3.2. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde Türkçe Dil Öğretimi

Öğrencilere Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liselerinde 9. sınıfın birinci döneminden itibaren yoğun bir Türkçe öğretimi verilmekte ve öğrenciler eğitimi başarıyla tamamladıktan sonra dersler Türkçe olarak sürdürülür (DÖGM, 2021: 14).

Okullara yeni kayıt olan yabancı öğrencilerin eğitim öğretime tam olarak hazırlanabilmeleri için eğitim dili olan Türkçeyi, kendilerine tanınan süre içinde okuma-yazma-konuşma ve anlama becerileri bakımından yeterli düzeyde (B1) öğrenmeleri beklenir. Okullarda Türkçenin yeterli ve doğru olarak öğretilmesi için her türlü tedbir alınır, öğretmenlerin bu çerçevede mesleki gelişimleri sağlanır. Türkçe dil eğitimi yapıldığı için sınıf mevcutlarının mümkün olduğu kadar az sayıda tutulmasına özen gösterilir (DÖGM, 2017: 48).

“Farklı kültür, dil, ırk ve renklerin bir arada uzlaşma içerisinde İslâm kardeşliğini tattığı, yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçeyi en kısa zamanda ve en etkili şekilde öğrendiği tabii ortam” bu kurumlar sayesinde sunulmaktadır (DÖGM, 2020: 9).

Türkçe öğretmenlerinden yabancılara Türkçe öğretimi ile ilgili destek eğitimine ihtiyacı olanlar eğitim-öğretim yılı başlamadan önce Genel Müdürlüğe bildirilerek öğretmenlerin “yabancılara Türkçe öğretimi” semineri almaları sağlanır. Türkçe öğretiminde kullanılacak materyallerin okullarca müştereken belirlenmesi ve milli-manevi değerlerimize aykırı içerik taşımaması esastır. Yabancılara Türkçe öğretiminde dinleme, anlama, konuşma ve yazma becerileri bir bütün olarak öğrencilere kazandırılır. Öğrencilerin Türkçeyi aktif kullanabilecekleri ortamlar oluşturulur. Dil eğitiminde öğretim programına uygun olarak iletişimsel yaklaşım bağlamında aracı bir dil olmaksızın dil eğitimi esas alınır. Bu konuda özgün çalışmalar yapan öğretmenler teşvik edilir (DÖGM, 2017: 38).

“Yerel diller dışında tutulduğunda toplamda yetmiş dört farklı ana dile sahip öğrenci bulunmaktadır. Bu dil çeşitliliği konusunda her okulda Türkçe kütüphanelere ek olarak uluslararası kütüphane kurulması hedeflenmiştir. Bu kapsamda her okula elli dört dilde ilmi, dini ve fikir kitapları kazandırılmıştır.” (DÖGM, 2022: 18). “Öğrencilerden her biri 9. sınıfta sosyal bilimler ve uluslararası ilişkiler alanında en az dört (4) kitap okurlar. Genel müdürlükçe belirlenen kitaplar, makaleler veya derlemeler esas alınarak gerçekleştirilen bu okuma programı sonunda koordinatör öğretmen veya sınıf öğretmenleri rehberliğinde toplu müzakereler yapılır.” (DÖGM, 2017: 62).

Dil ve bilim kampları bu okullara özgü projelerden biridir. Bu kampların asıl amacı yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenirken eğlenmesi ve aynı zamanda sosyalleşmesidir (DÖGM, 2022: 19). Destekleme ve Yetiştirme (DYK) kurslarında da uluslararası öğrenciler için Türkçe derslerine öncelik verilir (DÖGM, 2017: 47).

“Her okulun belirli alanlarda markalaşması ve ilgili alanda diğer okullara öncülük yapması hedeflenmektedir. Bu kapsamda okullarda gelenekselleşecek sosyal, bilimsel, akademik hareketlilik içeren organizasyonlar düzenlenmektedir.” (DÖGM, 2021: 20). Uluslararası öğrenciler için İslam kültür ve medeniyetine ilişkin çeşitli sanatların

öğretilmesine yönelik sergi ve kurslar yaygınlaştırılır. Bu bağlamda; ‘şiir dinletileri, tiyatro gösterileri, konser programları’ öğrencilerin Türkçeyi öğrenmelerine, kendilerini ifade edebilmelerine, dahası yeteneklerini sergileyebilmelerine katkı yapan sosyal etkinliklere ağırlık verilir. Bunlara ek olarak ‘sinema, belgesel filmler, drama etkinlikleri, sosyal sorumluluk projeleri, bilim fuarları, münazaralar ve sportif faaliyetler’ gibi etkinliklere öğrenciler dâhil olurlar. Uluslararası öğrenciler ve Türk öğrencilerin katıldığı her 15 günde bir gerçekleştirilen “Medeniyet Coğrafyamız” ve “Kültürler ve Medeniyetler” panelleri gerçekleştirilir. Bu paneller sırasında öğrencilerden arkadaşlarına üzerinde çalıştıkları ülkeler ile ilgili sunumlar yapmaları istenir (DÖGM, 2017: 61).

“Ülkemizdeki Anadolu İmam Hatip Liseleri ile yurt dışından kardeş olan okullar arasında iş birliği, tecrübe paylaşımı, ortak kültürel mirası tanıma ve uzman desteği ile ortak bir vizyon oluşturmak amacıyla her okulun il, ülke ve dünya genelinden en az birer okulla kardeş okul ilişkisi tesis etmeleri istenmektedir.” (DÖGM, 2021: 21).

Yukarıda bahsedilen proje ve çalışmalarla farklı ülkelerden gelen yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenmeleri hızlanmakta ve Türkçeyi Türkiye’de öğrenmeleri sağlanmaktadır. Bu çalışmalar kalıcı öğrenmeyi sağlamasının yanında kültürümüzü öğretmede de aracı olmaktadır. Öğrenciler eğitim hayatlarını tamamlayıp ülkelerine döndüklerinde yetkin bir şekilde Türkçe kullanabilmektedirler. Tablo 2.5’te Ortaöğretimde uygulanacak haftalık ders çizelgesi verilmiştir.

Tablo 2.5. Haftalık Ders Çizelgesi (DÖGM, 2021: 22; TDV, 2022: 6)

ULUSLARARASI ANADOLU İMAM HATİP LİSESİ (UİHL) HAFTALIK DERS ÇİZELGESİ						
(YURT DIŞINDAN GELEN ÖĞRENCİLER İÇİN)						
(2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren tüm sınıf düzeylerinde uygulanacaktır.)						
DERSLER	9. SINIF		10.	11.	12.	
	I. Yarıyıl	II. Yarıyıl	SINIF	SINIF	SINIF	
ORTAK DERSLER	TÜRKÇE	26	4	-	-	-
	TÜRK DİLİ VE EDEBİYATI	-	5	5	5	5
	TARİH	-	2	2	2	-
	T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATÜRKÇÜLÜK	-	-	-	-	2
	COĞRAFYA	-	2	2	-	-
	MATEMATİK	-	5	6	-	-
	FİZİK	-	2	2	-	-
	KİMYA	-	2	2	-	-
	BİYOLOJİ	-	2	2	-	-
	FELSEFE	-	-	2	2	-
	YABANCI DİL	-	4	2	2	2
	BEDEN EĞİTİMİ/ GÖRSEL SANATLAR/MÜZİK	3	2	1	1	1
	SAĞLIK BİLGİSİ VE TRAFİK KÜLTÜRÜ	-	1	-	-	-
	ARAPÇA	4	3	4	-	-
	TOPLAM	33	34	30	12	10
MESLEK DERSLERİ	KUR'AN-I KERİM	4	4	4	4	3
	MESLEKİ ARAPÇA	-	-	-	3	3
	TEMEL DİNİ BİLGİLER	2	1	-	-	-
	SİYER	-	-	2	-	-
	FIKIH	-	-	2	-	-
	TEFSİR	-	-	-	2	-
	DİNLER TARİHİ	-	-	-	-	2
	HADİS	-	-	2	-	-
	AKAİD	-	-	-	2	-
	KELAM	-	-	-	-	2
	HİTABET VE MESLEKİ UYGULAMA	-	-	-	2	-
	İSLAM KÜLTÜR VE MEDENİYETİ	-	-	-	-	2
	TOPLAM	6	5	10	13	12
SEÇİLEBİLECEK DERS SAATİ SAYISI		-	-	-	15	18
REHBERLİK VE YÖNLENDİRME		1	1	-	-	-
TOPLAM DERS SAATİ		40	40	40	40	40

2.6.4. Çalışmaya Konu Olan Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri

'Uluslararası Anadolu İmam Hatip Projesi' bünyesinde eğitim alan öğrenciler okullarından mezuniyeti sonrasında Türkiye'deki yükseköğretim kurumlarında üniversiteyi bitirdikten sonra ülkelerine dönüş sağlamaları ve ülkelerine katkı sunmaları, değer üretmeleri projenin tamamlayıcı unsurudur (DÖGM, 2021: 26-27).

Yukarıda sayılan amaçlar ve üst öğrenimde de öğrencilerin ülkemizi tercih etmeleri adına okulların sayısı her geçen gün farklı il ve ilçelerde açılan yeni eğitim kurumlarıyla artmaktadır. Tablo 2.6'da ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı faaliyet gösteren Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri sıralanmıştır:

Tablo 2.6. Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri (DÖGM, 2021: 28)

Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri (UAIHL)				
Sıra No	İli	İlçesi	Okul Adı	Eğitime Başlama Yılı
1	Kayseri	Kocasinan	Uluslararası Şehit Ömer Halisdemir AİHL	2006
2	İstanbul	Fatih	Uluslararası Fatih Sultan Mehmet AİHL	2011
3	Konya	Selçuklu	Uluslararası Mevlâna AİHL	2012
4	İstanbul	Pendik	Uluslararası Pendik Kız AİHL	2015
5	Bursa	Osmangazi	Uluslararası Murat Hüdavendigâr AİHL	2016
6	Eskişehir	Tepebaşı	Uluslararası Cevat Ülger AİHL	2016
7	İstanbul	Bayrampaşa	Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan AİHL	2016
8	Sivas	Merkez	Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin AİHL	2016
9	Ankara	Gölbaşı	Uluslararası Millî İrade Kız AİHL	2017
10	Ankara	Yenimahalle	Uluslararası Prof. Dr. Muhammed Hamidullah AİHL	2017
11	İstanbul	Bahçelievler	Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız AİHL	2017
12	İzmir	Seferihisar	Uluslararası Seferihisar İMKB AİHL	2017
13	Tekirdağ	Süleymanpaşa	Uluslararası Şehit Münür Alkan AİHL	2017
14	Mersin	Tarsus	Uluslararası Ashabı Kehf AİHL	2020
15	Tokat	Merkez	Uluslararası Tokat AİHL	2020
16	Hatay	Reyhanlı	Uluslararası Ebu Ubeyde AİHL	2021
17	Gaziantep	Şahinbey	Uluslararası Gaziantep AİHL	2021

Türkiye'de öğrenim gören Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi TDV burslu öğrenciler halen;

Ankara'da

- Uluslararası Prof. Dr. Muhammed Hamdullah Anadolu İmam Hatip Lisesi,

Bursa'da

- Uluslararası Murat Hüdavendigâr Anadolu İmam Hatip Lisesi,

İstanbul'da

- Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- Uluslararası Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi,

- **Kayseri’de**
Uluslararası Şehit Ömer Halisdemir Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- **Konya’da**
Uluslararası Mevlâna Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- **Sivas’ta**
Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi’nde eğitim ve öğretimlerini sürdürmektedir.
Ayrıca bu yıldan itibaren;
- **Ankara’da**
Uluslararası Milli İrade Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi,
- **Gaziantep’te**
Uluslararası Gaziantep Anadolu İmam Hatip Lisesi ve
- **Mersin’de**
Uluslararası Ashabı Kehf Anadolu İmam Hatip Liselerinde de eğitim öğretim faaliyetlerine başlanılacaktır (TDV, 2022: 5).

Alan yazın incelendiğinde önemi her geçen gün artan bu okullarla ilgili akademik anlamda Türkçe eğitimi üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu okullardaki farklı ülkelerden gelen öğrencilere dilimizin öğretilmesi büyük önem arz etmektedir. Türkçe öğretiminin yeterliliği ve daha iyi bir yapılabilmesi için öğrencilerin Türkçe eğitimi ve 4 temel dil becerisi hakkında görüşleri alınmalıdır. Temel dil becerileri içerisinde en son ve zor kazanılan beceri olmasından dolayı öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik ve kaygı düzeylerinin belirlenmesi gerekli görülmüştür. Bu açıdan *yazma becerisi* ile ilgili hazırlanmış *Yazma Öz Yeterliği* ve *Yazma Kaygısı* ölçekleri; ‘Sivas ili Merkez ilçesindeki Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi; İstanbul ili Bahçelievler Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi, Bayrampaşa ilçesi Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi, Fatih ilçesi Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi ve Pendik ilçesi Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesinde’ okuyan toplam 265 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmaya Tablo 6’da verilen okullardan İstanbul ve Sivas illerinde TDV bursu alan 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrenciler alınmıştır.

Uygulanan öz yeterlik ölçeğinin C seviyesindeki öğrencilere hitap etmesinden dolayı 9. sınıflar araştırma kapsamına alınmamıştır. 2019 yılında başlayan pandemi dolayısıyla İstanbul Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi haricinde 10. sınıfta öğrenim gören öğrenci bulunmadığından 10. Sınıflar araştırmaya konu olmamıştır. Araştırmacı, Sivas ilinde ikamet ettiğinden örnekleme ulaşılması kolay olduğundan Sivas ili; sayı olarak en fazla okul ve öğrencinin bulunmasından dolayı da İstanbul ili tercih edilmiştir.

2.7. Yazma Öz Yeterliği ve Yazma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar

2.7.1. Yazma Öz Yeterliği ile İlgili Çalışmalar

Büyükikiz, (2013: 71) tarafından geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yapılan çalışmada C seviyesindeki Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen

öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlik seviyeleri ölçülmüştür. Bu çalışmanın asıl uygulama esnasında 150 öğrenci, madde düzeltmede 3; toplamda 159 öğrenci üzerinde araştırma yapılmıştır. C seviyesindeki bu yabancı öğrenciler Gazi Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim görenler arasından tesadüfi yöntemle seçilmiştir.

Türkçe Öğrenen Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’nin madde havuzunu hazırlamak için ilgili alan yazın taranmıştır. Yapılan taramalar doğrultusunda yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerileri de dikkate alınarak 55 maddelik havuz oluşturulmuştur. Yazılan maddeler uzman görüşüne sunulurken 4 madde düzeltilmiş 7 madde havuzdan çıkarılmış ve toplam 48 maddeden oluşan 7’li likert tipi denemelik ölçek hazırlanmıştır. Toplanan verilerin analizi için önce cevaplayıcı matrisleri oluşturulmuş, ölçekteki olumlu ve olumsuz maddeler belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanların sürekli yüksek öz yeterlilik algılarını gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine kodlanmıştır. Olumlu ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 1 – “Katılıyorum” 7 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 7 – “Katılıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır (Büyükkız, 2013: 72).

Altunkaya ve Ateş (2017) yazma öz yeterlik algısı ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiyi araştırdıkları çalışmalarında İnönü Üniversitesi TÖMER ve Suriye Mülteci Kampı TÖMER’de B2 seviyesinde öğrenim gören öğrencileri örneklem olarak seçmişlerdir. Yapılan analiz sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyinin artmasının yazma becerisinin gelişiminde olumlu katkı sağladığı saptanmıştır.

Erdil (2017), karma yöntem araştırması kullandığı çalışmada yabancı öğrencilerin yazma becerisi alanında öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğunu bulmayı amaçlamıştır. Araştırmanın nicel çalışma grubu 2016-2017 eğitim yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane ve Süleymaniye şubelerinde B1, B2 VE C1 kurlarında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 55 erkek, 49 kadın toplamda 104 öğrenciden oluşmaktadır. Nitel çalışma grubunda yine yılında İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Tophane şubesinde B1 ve B2 kurunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 2 kadın, 4 erkek örneklem olarak alınmıştır. Araştırmanın değişkenleri cinsiyet, yaş, kıtalar, eğitim düzeyleri ve kur düzeyleridir. Araştırma sonucunda değişkenler açısından öz yeterlik algısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı saptanmıştır.

Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019), ilköğretim çağındaki yabancı öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik algılarını belirlemeye çalıştığı araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modelini kullanmıştır. Çalışma grubunu, Kastamonu il merkezinde ilk ve ortaokulda okuyan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırma neticesinde öğrenciler, yazma öz yeterlikleri hakkında olumlu görüşler belirtmiştir. Öğrencilere herhangi bir sınırlama getirilmediğinde yani duygu ve düşüncelerini özgürce dile getirdikleri zaman daha istekli oldukları fakat konunun belli olduğu ve sınırlama getirilen çalışmalarda yeterince istekli olmadıkları belirlenmiştir. Neticede öğrencilerin yazma öz yeterlik

algılarının yüksek olduğu ve cesaretlendirildikleri durumlarda başarılı olacakları görülmüştür.

Dalcı (2020) çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı ülke öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Tesadüfi yöntemle seçilen örneklemini 2018-2019 akademik yılında Gazi, Fırat ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversiteleri TÖMER’de eğitim gören ve araştırmanın yapılacağı gün derste olan 200 yabancı ülke öğrencisi oluşturmuştur. Aytan ve Tunçel tarafından hazırlanan “Yabancı dil olarak yazma kaygısı ölçeği” kullanılmış, betimsel tarama yöntemi kullanılarak veriler yorumlanmıştır. Sonuç olarak çalışmaya katılan öğrencilerin öz yeterlik algılarına göre üniversiteler Gazi, Fırat ve Tokat Gaziosmanpaşa sıralanmıştır.

Demir (2019), yaptığı çalışmada Türkçe öğrenen yabancı ülke öğrencilerinin yazma öz yeterlikleriyle yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmada ülkemizdeki değişik üniversitelerin TÖMER’lerinde eğitim alan yabancı öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada Büyükkiz tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği’ ve Şen ve Boylu tarafından geliştirilen ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’ kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur.

2.7.2. Yazma Kaygısı ile İlgili Çalışmalar

İşcan (2015)’ın yaptığı çalışmanın örneklemini Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümünde öğrenim gören 100 öğrencidir. Araştırmanın amacı, Ürdün Üniversitesi Türkçe Bölümü öğrencilerinin yazma kaygılarını incelemektir. Çalışmada Cheng’in 22 maddelik “İkinci Dilde Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin Türkçe dersi yazma yetilerinin somatik ve sosyal kaygı seviyelerinin yüksek fakat bilişsel kaygı seviyelerinin düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın sonunda yazma kaygısının bitirilmesi ya da en aza indirgenmesi için farklı öneriler sunulmuştur.

Maden, Dincel ve Maden (2015) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğrenen yabancı üniversite öğrencilerinin yazma kaygılarını ‘cinsiyet, uyruk, öğrenim gördüğü/yüksekokul, bildiği diğer yabancı diller, Türkçeyi öğrenme amacı, Türkçe düzeyi ve okuma alışkanlığı’ değişkenleri açısından incelemişlerdir. Amaç olarak bu değişkenlerle öğrencilerin yazma kaygılarına ilişkin anlamlı bir fark olup olmadığı bulunmak istenmiştir. Araştırmanın örneklemini 2014-2015 akademik yılında Giresun Üniversitesinin farklı bölümlerinde eğitim gören 172 yabancı öğrenci oluşturmuştur. Araştırmacılarının

kendilerinin geliştirdiği ‘yazma kaygısı ölçeği’ kullanılmış ve öğrencilerin Türkçe yazarken büyük oranda kaygı duydukları tespit edilmiştir.

Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarını ‘yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, dil bilgisi, sınıf içi aktiviteler ve öğrenilen yabancı dil sayıları’ gibi açılardan incelemişlerdir. İlişkisel tarama yönteminin kullanıldığı çalışmada özel üniversiteler ve devlet üniversitelerinde eğitim alan 451 erkek ve 130 kız olmak üzere toplamda 581 yabancı öğrenci katılmıştır. Öğrencilerin değişkenler açısından kaygı düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır.

Akbulut (2016) yaptığı çalışmada ülkemizde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen, özel üniversite ve devlet üniversitelerinde eğitim gören 83 öğrencinin yazma kaygılarını ve tutumlarını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyet ve sınıf değişkenleri bakımından bir farklılık bulunamamıştır. Ana dili değişkeni açısından anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Özellikle ana dili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksek düzeyde çıkmıştır.

şen ve Boylu (2017), yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygı durumlarını bulmaya yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amacıyla yaptıkları çalışmanın ilk aşamasında alan yazın taranmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. Bu maddeler düzenlenerek bir ölçek formu meydana getirilmiş ve uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda son şekli verilen ölçek İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER ile Yunus Emre Türk Kùltür Merkezlerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 280 öğrenciye uygulanmıştır. Veriler kullanılarak ölçeğin yapı ve ölçüm geçerliliğini bulmak için açımlayıcı faktör ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak ölçek iki boyuttan ve 13 maddeden oluşmuş, iyi uyum değerlerine sahiptir.

Özdemir (2019), betimsel tarama modelini kullandığı çalışmasında 2018-2019 akademik yılında iki devlet üniversitesine bağlı TÖMER’lerde B1 seviyesinde okuyan 98 öğrenciyi örneklem olarak almıştır. Çalışmanın verilerinin toplanmasında Karakuş Tayşi’nin ‘Türkçeyi yabancı dil öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeği’ni kullanmıştır. Değişken olarak ‘cinsiyet, ÷lke, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma, dil becerileri, Türkçeyi öğrenmeyi kolay ya da zor bulma ve ana dilinde yazmayı sevme’yi kullanmıştır.

Barış ve şen (2019) tarafından yapılan araştırmada Türkiye’de eğitim gören yabancı ÷lke öğrencilerinin yazma kaygılarını ‘cinsiyet, Türkçe kitap okuma alışkanlığı, Türkçe yazı yazma sıklığı’ değişkenleri açısından anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını incelemiştir. Araştırmanın örneklemine 2018-2019 eğitim öğretim yılında Gaziantep ve

İstanbul Aydın Üniversitelerinin TÖMER'lerinde öğrenim gören 130 yabancı ülke öğrencisi oluşturmuştur. Betimleyici tarama modeli kullanılan araştırmada Şen ve Boylu tarafından geliştirilen 'yazma kaygısı ölçeği' kullanılmıştır. Sonuç olarak yabancı ülke öğrencilerinin çevre odaklı kaygıları eylem odaklı kaygılarına göre yüksek çıkmıştır.

Demir (2019), yaptığı çalışmada Türkçe öğrenen yabancı ülke öğrencilerinin yazma öz yeterlikleriyle yazma kaygıları arasındaki ilişkinin ne düzeyde olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Tarama modeli kullanılan çalışmada ülkemizdeki değişik üniversitelerin TÖMER'lerinde eğitim alan yabancı öğrenciler örneklem olarak seçilmiştir. Çalışmada Büyükkiz tarafından geliştirilen 'Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği' ve Şen ve Boylu tarafından geliştirilen 'Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazma kaygısı yaşadıkları fakat kaygı düzeyinin çok yüksek olmadığı saptanmıştır.

İlhan (2019) tarafından yapılan araştırmanın amacı Düzce Üniversitesinde İngilizce hazırlık sınıfında okuyan öğrencilerin İngilizce dersine yönelik yazma kaygılarını analiz etmektir. Araştırmaya katılanların İngilizce yazma kaygılarının nedenleri ve sonuçları çeşitli değişkenler açısından incelenmiş ve araştırmaya katılanların İngilizce dersi yazma kaygıları çoğunlukla orta düzey, sonrasında ise sırasıyla yüksek ve daha sonra düşük düzey kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir.

Dalcı (2020) çalışmasında Türkçe öğrenen yabancı ülke öğrencilerinin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Tesadüfi yöntemle seçilen örneklemini 2018-2019 akademik yılında Gazi, Fırat ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversiteleri TÖMER'de eğitim gören ve araştırmanın yapılacağı gün derste olan 200 yabancı ülke öğrencisi oluşturmuştur. Aytan ve Tunçel tarafından hazırlanan "Yabancı dil olarak yazma kaygısı ölçeği" kullanılmış, betimsel tarama yöntemi kullanılarak veriler yorumlanmıştır. Sonuç olarak yazma kaygısı açısından öğrencilerin daha önce Türkçe dersi görmeleri yazma kaygılarını düşürmüştür.

İpek (2020) tarafından yapılan çalışmanın amaçlarından birisi yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B seviyesindeki Somalili öğrencilerin yazma becerisi açısından kaygı düzeylerinin saptanmasıdır. Araştırmanın örneklemini 2018-2019 akademik yılında Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören 53 Somali vatandaşı öğrenci oluşturmuştur. Yazma kaygısı ölçeği olarak Şen ve Boylu tarafından geliştirilen 'Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği' kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerinin sonuçları 53 Somalili öğrencinin yazma kaygılarının orta düzeyde olduğu görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğrencilerin yazma başarı puanları ile kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.



III. BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

3.1. Araştırmanın Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören uluslararası Anadolu imam hatip lisesi (UAİHL) öğrencilerinin yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkiyi inceleyen araştırmamızda ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama araştırmasının bir türü olan ilişkisel tarama, genellikle iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmaya çalışıldığı araştırma modelidir (Gürbüz ve Şahin, 2014: 105). Bu araştırma Sivas ilinden 1, İstanbul ilinden 4 UAİHL’de 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik ölçeğiyle Türkçe yazma öz yeterlik algıları ve yazma kaygısı ölçeğiyle Türkçe yazma kaygı düzeyleri üzerine öğrenci görüşlerine üzerine yapılmış betimsel bir araştırmadır.

3.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni, 2021-2022 eğitim ve öğretim yılında Türkiye’deki Uluslararası İmam Hatip Liselerinde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerdir. Araştırmada seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden kazara ya da uygun örneklem olarak da bilinen kolayda örnekleme kullanılmıştır. Bu örnekleme tekniğinde “Araştırmacı çalışması için ihtiyaç duyduğu büyüklükteki örnekleme ulaşınca kadar en kolay ve en ulaşılabilir deneklerden veri toplamaya çalışır.” (Gürbüz ve Şahin, 2014: 105). Araştırma örneklemini aynı eğitim-öğretim döneminde Sivas ili Merkez ilçesindeki Şehit M. Murat Ertekin UAİHL, İstanbul ili Bahçelievler ilçesindeki Şehit Mehmet Karaaslan Kız UAİHL, Bayrampaşa ilçesindeki Kaptan Ahmet Erdoğan UAİHL, Fatih ilçesindeki Fatih Sultan Mehmet UAİHL ve Pendik ilçesindeki Pendik Kız UAİHL’de 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 265 öğrenci oluşturmaktadır (Bkz. Tablo 6).

265 öğrencinin ‘okula, sınıfa, cinsiyete, yaşa, Türkçe öğrenme süresine, Türkiye’de bulunma süresine, Türkçe kitap okuma sıklığına, Türkçe yazı yazma sıklığına, ülkesine ve ana diline’ ilişkin özellikleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 3.1. Örneklemin Okula Göre Dağılımı

	N	%
Uluslararası Fatih Sultan Mehmet AİHL	88	33.2
Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız AİHL	58	21.9
Uluslararası Pendik Kız AİHL	57	21.5
Uluslararası M. Murat Ertekin AİHL	33	12.5
Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan AİHL	29	10.9
Toplam	265	100.0

Tablo 3.1’de katılımcı öğrencilerin hangi okulda öğrenim gördükleriyle alakalı betimsel değerler var. Bu verilere göre 265 öğrencinin 88’i (%33.2) Uluslararası Fatih Sultan Mehmet AİHL, 58’i (%21.9) Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan AİHL, 57’si (%21.5) Uluslararası Pendik Kız AİHL, 33’ü (%12.5) Uluslararası M. Murat Ertekin AİHL ve 29’u (%10.9) Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan AİHL’de eğitim görmektedir.

Tablo 3.2. Örneklemin Sınıfa Göre Dağılımı

	N	%
11. Sınıf	156	58.9
12. Sınıf	109	41.1
Toplam	265	100.0

Tablo 3.2’de araştırmanın örneklemini oluşturan 265 öğrencinin 156 tanesi 11. sınıfta, 109 tanesi de 12. sınıfta eğitim görmektedir. Araştırmada yer alan 11. sınıfların oranı %58.9, 12. sınıfların oranı ise %41.1’dir.

Tablo 3.3. Örneklemin Cinsiyete Göre Dağılımı

	N	%
Kız	115	43.4
Erkek	150	56.6
Toplam	265	100.0

Tablo 3’te araştırmanın örnekleminde toplamda 265 öğrenci bulunmakta ve bunların 115’i kız, 150’si erkek öğrencidir. Çalışmaya katılan kızların oranı %43.4, erkeklerinki ise %56.6’dır.

Tablo 3.4. Örneklemin Yaşa Göre Dağılımı

	N	%
17 yaş ve altı	92	34.7
17 yaş üstü	173	65.3
Toplam	265	100.0

Tablo 3.4'te araştırmaya katılan öğrencilerin 92'si (%34.7) 17 yaş ve altındadır. 173'ü (%65.3) ise 17 yaşın üzerindedir.

Tablo 3.5. Örneklemin Türkçe Öğrenme Süresine Göre Dağılımı

	N	%
3 yıl ve altı	157	59.2
3 yıl üzeri	108	40.8
Toplam	265	100.0

Tablo 3.5'te araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme sürelerine ilişkin veriler yer almaktadır. Buna göre 265 öğrencinin 157'si (%59.2) 3 yıl ve altında, 108'i (%40.8) 3 yılın üzerinde Türkçe öğrenme süresine sahiptir.

Tablo 3.6. Örneklemin Türkiye'de Bulunma Süresine Göre Dağılımı

	N	%
3 yıl ve altı	159	60.0
3 yıl üzeri	106	40.0
Toplam	265	100.0

Tablo 3.6'da araştırmada yer alan katılımcıların Türkiye'de bulunma süresine ilişkin veriler bulunmaktadır. 265 katılımcının 159'u (%60) 3 yıl ve altında, 106'sı (%40) 3 yılın üzerinde Türkiye'de yaşamıştır.

Tablo 3.7. Örneklemin Türkçe Kitap Okuma Sıklığına Göre Dağılımı

	N	%
Hiç	13	4.9
Yılda bir	40	15.1
Ayda bir	90	34.0
Haftada bir	80	30.2
Her gün	42	15.8
Toplam	265	100.0

Tablo 3.7'de araştırmada yer alan katılımcıların ne sıklıkla Türkçe kitap okuduklarına dair veriler vardır. 265 öğrencinin 13'ü (%4.9) hiç, 40'ı (%15.1) yılda bir, 90'ı (%34) ayda bir, 80'i (% 30.2) haftada bir, 42'si (% 15.8) her gün kitap okumaktadır.

Tablo 3.8. Örneklemin Türkçe Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

	N	%
Hiç	25	9.4
Yılda bir	17	6.4
Ayda bir	80	30.2
Haftada bir	63	23.8
Her gün	80	30.2
Toplam	265	100.0

Tablo 8’de araştırmada yer alan katılımcıların ne sıklıkla Türkçe yazı yazdıklarına dair veriler bulunmaktadır. Bu bilgilere bakıldığında 265 katılımcının 25’i (%9.4) hiç, 17’si (%6.4) yılda bir, 80’i (%30.2) ayda bir, 63’ü (%23.8) haftada bir, 80’i (%30.2) her gün Türkçe yazı yazmaktadır.

Tablo 3.9. Örneklemin Ülke Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Afganistan	14	5.3
Arnavutluk	12	4.5
Azerbaycan	7	2.6
Bangladeş	8	3.0
Benin	2	0.8
Bulgaristan	3	1.1
Burkina Faso	3	1.1
Burma	1	0.4
Burundi	1	0.4
Cezayir	3	1.1
Cibuti	5	1.9
Çad	4	1.5
Çin	2	0.8
Endonezya	14	5.3
Etiyopya	7	2.6
Fas	2	0.8
Fildişi Sahili	2	0.8
Filipinler	5	1.9
Gambiya	4	1.5
Gana	2	0.8
Gine	1	0.4
Hindistan	3	1.1
Irak	1	0.4
İran	5	1.9
İspanya	1	0.4
Japonya	1	0.4

Tablo 3.9. Devamı

Kamboçya	6	2.3
Kamerun	2	0.8
Kazakistan	10	3.8
Kenya	6	2.3
Kırgızistan	3	1.1
Komorlar	1	0.4
Kosova	4	1.5
Liberya	2	0.8
Madagaskar	2	0.8
Makedonya	4	1.5
Malezya	2	0.8
Mali	2	0.8
Mısır	8	3.0
Moğolistan	5	1.9
Moritanya	6	2.3
Mozambik	1	0.4
Nepal	4	1.5
Nijer	2	0.8
Nijerya	3	1.1
Özbekistan	6	2.3
Pakistan	8	3.0
Romanya	1	0.4
Ruanda	1	0.4
Rusya	2	0.8
Senegal	2	0.8
Sırbistan	1	0.4
Sierra Leone	3	1.1
Somali	3	1.1
Sri Lanka	1	0.4
Sudan	4	1.5
Suriye	11	4.2
Tacikistan	1	0.4
Tanzanya	7	2.6
Tayland	4	1.5
Togo	2	0.8
Uganda	7	2.6
Ukrayna	1	0.4
Ürdün	13	4.9
Yemen	1	0.4
Toplam	265	100.0

Tablo 3.9'da araştırmada yer alan katılımcıların ülke durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere göre 265 öğrenciden ülkemize gelerek Türkçe öğrenen öğrencilerin kıtalar bazında sayı olarak en fazla geldikleri ülkeler: Asya kıtasından; Afganistan 14 öğrenci (%5.3) ve Endonezya 14 öğrenci (%5.3), Avrupa kıtasından; Arnavutluk 12 öğrenci (%4.5) ve Afrika kıtasından; Mısır 8 öğrencidir (%3). Bu bölümde ülkelerin sayılarının çok olması ve öğrenci sayılarının değişkenlik göstermesi nedeniyle ankete katılan öğrenciler geldikleri kıtaya göre gruplandırılmış ve veriler kıtalar üzerinden çözümlenmiştir.

Tablo 3.10. Örneklemin Kıta Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Asya	138	52.1
Afrika	100	37.7
Avrupa	27	10.2
Toplam	265	100.0

Tablo 3.10'da araştırmada yer alan katılımcıların kıta durumlarına dair bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere göre 265 öğrencinin 138'i (%52.1) Asya, 100'ü (%37.7) Afrika ve 27'si (%10.2) Avrupa kıtasındandır.

Tablo 3.11. Örneklemin Ana Dil Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Ahıska Türkçesi	2	0.8
Akanca	1	0.4
Amharca	2	0.8
Arapça	51	19.4
Arnavutça	19	7.2
Azerice	6	2.3
Bambara	1	0.4
Bengalce	4	1.5
Birmanca	1	0.4
Boşnakça	1	0.4
Bulgarca	3	1.1
Çeçence	1	0.4
Çince	1	0.4
Dendi	2	0.8
Endonezce	13	4.8
Farsça	11	4.1
Filipince	5	1.8
Fransızca	4	1.5
Fulaca	1	0.4
Hausaca	5	1.8
Hintçe	3	1.1
İngilizce	5	1.8
İspanyolca	1	0.4
Japonca	1	0.4
Kazakça	8	2.9

Tablo 3.11. Devamı

Kırgızca	3	1.1
Kinyarwanda	1	0.4
Kirundi	1	0.4
Kmerce	6	2.2
Komorca	1	0.4
Kotokoli	2	0.8
Krio	1	0.4
Kürtçe	1	0.4
Lezgice	1	0.4
Luganda	3	1.1
Lugbara	1	0.4
Luo	1	0.4
Malayca	3	1.1
Malgaşça	2	0.8
Mandinka	2	0.8
Moğolca	4	1.5
Moore	3	1.1
Nepalce	4	1.5
Nyoro	1	0.4
Oromca	5	1.8
Özbekçe	10	3.8
Portekizce	1	0.4
Pularca	1	0.4
Rohingyaca	4	1.5
Romence	1	0.4
Sırpça	1	0.4
Somalice	11	4.1
Songhay	1	0.4
Swahili	9	3.4
Tamilce	1	0.4
Tatarca	1	0.4
Tayca	4	1.5
Temne	2	0.8
Türkmençe	5	1.8
Urduca	8	3.0
Uygurca	3	1.1
Wolofça	3	1.1
Yorubaca	1	0.4
Toplam	265	100.0

Tablo 3.11’de araştırmada yer alan katılımcıların ana dil durumlarına dair bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgilere göre 265 öğrenciden ülkemize gelerek Türkçe öğrenen öğrencilerin konuştukları ana diller en fazla 51 öğrenci ile Arapça (%19.4), 19 öğrenciyle Arnavutça (%7.2) ve 13 öğrenciyle Endonezce’dir (%4.8). Bu bölümde ana dillerin sayılarının çok olması ve öğrenci sayılarının değişkenlik göstermesi nedeniyle ankete katılan öğrenciler mensup oldukları dil ailelerine göre gruplandırılmış ve veriler dil aileleri gözetilerek çözümlenmiştir. Bu dil ailesi gruplandırması Merritt Ruhlen (1991)’in yapmış olduğu tasnifteki 12 büyük dil ailesi gözetilerek yapılmıştır.

Tablo 3.12. Örneklemin Dil Ailesi Durumuna Göre Dağılımı

	N	%
Hami-Sami	74	27.9
Hint-Avrupa	71	26.8
Ural-Altay	43	16.2
Avustronezya	29	10.9
Nijer-Kongo	21	7.9
Bantu	13	4.9
Çin-Tibet	6	2.3
Nil-Sahra	5	1.9
Diğer	3	1.1
Toplam	265	100.0

Tablo 3.12’de araştırmada yer alan katılımcıların dil ailesi durumlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu bilgilere göre 265 öğrencinin 74’ü (%27.9) Hami-Sami, 71’i (%26.8) Hint-Avrupa, 43’ü (%16.2) Ural-Altay, 29’u (%10.9) Avustronezya, 21’i (%7.9) Nijer-Kongo, 13’ü (%4.9) Bantu, 6’sı (%2.3) Çin-Tibet, 5’i (%1.9) Nil-Sahra ve 3’ü (%1.1) diğer dil ailelerine mensuptur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinden veri toplamak amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu, Türkçe Öğrenen Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği’nden yararlanılmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmada örneklemini oluşturan katılımcıların ‘okul, sınıf, cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı, ülke ve ana diline’ dair veriler toplanması amacıyla ‘Kişisel Bilgi Formu’ (Bkz. Ek 3) kullanılmıştır.

3.3.2. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Büyükikiz, (2013: 71) tarafından geliştirilen bu ölçekte, Türkçe öğrenen C seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisine ait öz yeterlilik seviyelerini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Ölçek geliştirilirken asıl uygulamada 156, madde düzeltmede 3, toplamda 159 Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı ülke öğrencisi ile çalışma yürütülmüştür. Katılımcılar Gazi ve Ankara Üniversiteleri TÖMER’de eğitim alanlar arasından tesadüfi yöntemle belirlenmiştir.

Ölçeğin iç tutarlık kat sayısı yani psikolojik testlerde sıkça kullanılan Cronbach Alfa değeri ölçeğin tümü için 0,92 olarak hesaplanmıştır (Büyükkiz, 2013: 78). Ölçeğin seçilmesindeki ana neden ise 11 ve 12.sınıf uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin C seviyesinde Türkçe bilmeleri etkili olmuştur.

Nihai formu toplam 16 maddeden meydana gelen ölçekteki maddeler olumlu ve olumsuz şeklinde belirlenmiş; olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine kodlanarak yüksek puanların daima yüksek öz yeterliği gösterebilmesi amaçlanmıştır. 7'li likert tipi olarak tasarlanan ölçek; olumlu ifadeler için cevaplarda “Katılmıyorum” 1 – “Katılıyorum” 7 biçiminde puanlama yapılırken; olumsuz ifadeler için “Katılmıyorum” 7 – “Katılıyorum” 1 biçiminde puanlama yapılmıştır (Büyükkiz, 2013: 72).

Bu çalışma kapsamında yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,952 olarak hesaplanmıştır. Bu değer Kartal ve Bardakçı (2018)'e göre 0,7'nin üzerinde ve oldukça yüksek bir değerdir. Dolayısıyla ölçeğin yüksek düzeyde güvenilir olduğu söylenebilir.

3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği

Genel tarama modeline dayalı olarak Şen ve Boylu (2017: 1127-1128) tarafından yapılan çalışmada İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER ve Gürcistan, İran ve Mısır'daki Yunus Emre TÖMER'de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 280 katılımcı yer almıştır. Ölçeğin son hali oluşturulduktan sonra 280 yabancı öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Ölçekteki beşli dereceleme biçiminde oluşturulan maddeler, “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” olarak düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler için en olumsuz 1, en olumlu 5'tir. Oluşturulan nihai ölçek, seçilen 280 kişilik yabancı öğrenci grubuna uygulanmıştır

'Eylem Odaklı Kaygı'da 7 madde, 'Çevre Odaklı Kaygı'da ise 6 madde olmak üzere toplamda ölçekte 13 madde bulunmaktadır (Şen ve Boylu, 2017: 1129).

Ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0,84 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda, Türkçeyi yabancı dil olarak 'orta ve ileri düzeyde' öğrenen bireylerin yazma kaygılarını tespit etmeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölme aracı geliştirilmiştir. (Şen ve Boylu, 2017: 1130-1131). Ölçeğin seçilmesindeki ana neden ise 11 ve 12.sınıf uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin ileri düzeyde Türkçe bilmeleri etkili olmuştur.

Bu çalışmada yapılan güvenirlik analizi sonuçlarına göre, “Eylem Odaklı Kaygı” alt boyutuna ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,864 olarak, “Çevre Odaklı Kaygı” alt boyutuna ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0,735 olarak, ölçeğin tamamına ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı ise 0,734 olarak bulunmuştur. Her üç değer de Kartal

ve Bardakçı (2018)'e göre 0,7'nin üzerinde ve yeterli değerlerdir. Bu durumda, Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin güvenilir olduğu söylenebilir.

3.4. Verilerin Toplanması

Çalışma, 2021-2022 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde tespit edilen örneklem üzerinden yürütülmüştür. Ağustos 2021'de alan yazın taraması yapılmaya başlanmış ve Nisan 2022'de gerekli düzenlemeler yapılarak kuramsal bölüm tamamlanmıştır. Verilerin toplanmasında Büyükkız (2013) ve Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilen ölçekler kullanılmıştır. Araştırma öncesinde ölçeklerin kullanımı ile ilgili izinler mail yoluyla alındıktan sonra (Bkz. Ek 1) etik kurul izni alınmış ve valilik oluru ile okullar araştırma yapılacağı ile ilgili bilgilendirilmiştir (Bkz. Ek 2). Daha sonra çalışmanın veri toplama aşaması başlamıştır. Araştırma sürecinde öncelikle gönüllü öğrencilere araştırmacı tarafından hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" ve bu formun devamı şeklinde olan "Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" ile "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır. Araştırma yapılırken katılımcılar araştırmanın amacı hakkında kısaca bilgilendirilmiş ve katılımcılar iki farklı ölçeğin nasıl doldurulması gerektiğine yönelik açıklama yapılmıştır. Formlar dağıtılmış ve araştırmacı uygulamaların gerçekleştirilmesinde etkin rol oynamıştır. Öğrenciler de formda ve ölçekte yer alan maddeleri yanıtlamıştır ve uygulama süresi makul sınırlarda sonlandırılmıştır (Bkz. Ek 4).

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin çözümlenmesinde SPSS 23.0 istatistik programı kullanılmıştır. Araştırma sorularındaki amaçlara yönelik analizler için farklı istatistiki teknikler kullanılmıştır.

Yapılan araştırmalar sonrasında ölçeklerden elde edilen veriler SPSS 23.0 programı yardımıyla gerekli istatistik işlemlere tabi tutulmuştur. Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, gerekli testler ve teknikler araştırmacının amacı göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Verilerin analizinde aritmetik ortalama, yüzde ve standart sapma analizleri kullanılmıştır. Ayrıca değişkenlerin çarpıklık ve basıklık katsayılarına bakılmış ve çarpıklık ve basıklık katsayılarının normallik değerinin içinde olduğu görülmüştür. Buna göre gruplar arasındaki farkın anlamlılığını test etmek için cinsiyet, sınıf, yaş, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye'de bulunma süresi değişkenlerinde t-testi; Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı, ülkesinin bulunduğu kıta ve ana dili değişkenlerinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

IV. BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz Yeterlik Algılarına İlişkin Bulgular ve Yorumlar

Çalışmada öz yeterlik ölçeğinden elde edilen veriler değişkenler açısından incelenmiştir. Katılımcı görüşlerine ilişkin tablo 4.1'de aritmetik ortalama ve standart sapma analizi sunulmaktadır.

Tablo 4.1. Katılımcı Görüşlerine İlişkin Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	S
Öz yeterlik	265	5.33	1.12

Tabloya göre çalışmaya katılan 265 yabancı öğrencinin yazma öz yeterlik algılarının üst düzeyde olduğu ($\bar{X}=5.33$) görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.2'de gösterilmiştir.

Tablo 4.2. Sınıf Düzeyi Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
11. Sınıf	156	5.20	1.20	257.92	-2.288	0.023
12. sınıf	109	5.51	0.96			

Tablo 4.2.'deki t-testi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin sınıf değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{257}=-2.288$, $P<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 11. sınıfta okuyan katılımcıların ($\bar{X}=5.20$), 12. sınıflara ($\bar{X}=5.51$) göre daha düşük öz yeterlikleri olduğu görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t testi analizi Tablo 4.3'de gösterilmiştir.

Tablo 4.3. Cinsiyet Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Kız	115	5.26	1.27	210.747	-0.772	0.441
Erkek	150	5.37	0.99			

Tablo 4.3'teki t-testi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin cinsiyet değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{210}=-0.772$. $P>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, kız öğrencilerin ($\bar{X}=5.26$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=5.37$) göre daha düşük öz yeterlikleri olduğu görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.4'de gösterilmiştir.

Tablo 4.4. Yaş Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
17 yaş ve altı	92	5.21	1.17	263	-1.238	0.217
17 yaş üstü	173	5.39	1.09			

Tablo 4.4'teki t-testi bulgularına göre, öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin yaş değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{263}=-1.238$. $p>.05$). Bununla birlikte, grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 17 yaş ve altı öğrencilerin öz yeterlilik ortalamasının ($\bar{X}=5.21$), 17 yaş üzeri öğrencilere ($\bar{X}=5.39$) göre daha düşük olduğu görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.5'de gösterilmiştir.

Tablo 4.5. Türkçe Öğrenme Süresine Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
3 yıl ve altı	157	5.20	1.19	263	-2.206	0.028
3 yıl üzeri	108	5.51	0.98			

Tablo 4.5'teki t-testi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{263}=-2.206$. $P<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 3 yıl ve altında Türkçe öğrenmiş öğrencilerin ($\bar{X}=5.20$), 3 yılın üzerinde öğrenenlere ($\bar{X}=5.51$) göre daha düşük öz yeterlikleri olduğu görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik Türkiye’de bulunma süresine değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.6’da gösterilmiştir.

Tablo 4.6. Türkiye’de Bulunma Süresi Açısından Katılımcı Görüşlerine Ait T- Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
3 yıl ve altı	159	5.23	1.18	263	-1.718	0.087
3 yıl üzeri	106	5.47	1.00			

Tablo 4.6’daki t-testi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{263}=-1.718$, $P>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 3 yıl ve altında Türkiye’de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=5.23$), 3 yılın üzerinde bulunanlara ($\bar{X}=5.47$) göre daha düşük öz yeterlikleri olduğu görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar varyans analizi Tablo 4.7’de gösterilmiştir.

Tablo 4.7. Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Hiç (1)	13	4.59	1.17	4.998	0.001	5-1,5-2
Yılda bir (2)	40	4.98	1.07			
Ayda bir (3)	90	5.21	1.02			
Haftada bir (4)	80	5.52	1.08			
Her gün (5)	42	5.76	1.19			
Toplam	265	5.33	1.12			

Tablo 4.7’deki varyans analizi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p<.05$). Bu safhada yapılan çoklu karşılaştırma testi Scheffe’ye göre her gün Türkçe kitap okuyan öğrencilerin ($\bar{X}=5.76$) hiç okumayan öğrenciler ($\bar{X}=4.59$) ve yılda bir defa okuyanlara ($\bar{X}=4.98$) göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar varyans analizi Tablo 4.8'de gösterilmiştir.

Tablo 4.8. Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	F	p	Dunnet-C
Hiç (1)	25	4.70	1.02	2.986	0.020	3-1, 5-1
Yılda bir (2)	17	4.96	1.25			
Ayda bir (3)	80	5.37	0.82			
Haftada bir (4)	63	5.45	1.24			
Her gün (5)	80	5.46	1.22			
Toplam	265	5.33	1.12			

Tablo 4.8'deki varyans analizi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Bu safhada yapılan Dunnet-C testi sonucuna göre farklılığın yazma etkinliklerine ayda bir zaman ayıran öğrencilerin ($\bar{X}=5.37$) hiç zaman ayırmayan öğrencilere ($\bar{X}=4.70$) göre öz yeterlikleri daha yüksektir. Her gün zaman ayıran ($\bar{X}=5.46$) öğrencilerin hiç zaman ayırmayan öğrencilere ($\bar{X}=4.70$) göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Ortalamaya bakıldığında her gün yazma çalışması yapanların öz yeterlik algıları diğerlerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik Ülkesinin bulunduğu kıta değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar varyans analizi Tablo 4.9'da gösterilmiştir.

Tablo 4.9. Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Afrika (1)	100	5.14	1.14	3.91	0.021	3-1
Asya (2)	138	5.37	1.13			
Avrupa (3)	27	5.78	0.83			
Toplam	265	5.33	1.12			

Tablo 4.9'daki varyans analizi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin kıta değişkenine ilişkin değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Bu safhada yapılan çoklu karşılaştırma testi Scheffe'ye göre Avrupa kıtasından gelen öğrenciler ($\bar{X}=5.78$), Afrika kıtasından gelen öğrencilere ($\bar{X}=5.14$) göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin öz yeterliğe yönelik dil ailesi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar varyans analizi Tablo 4.10'da gösterilmiştir.

Tablo 4.10. Dil Ailesi Değişkeni Açısından Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	F	p	Tukey HSD
Hint-Avrupa (1)	71	5.45	1.27	2.573	0.010	5-6, 5-8
Hami-Sami (2)	74	5.30	0.94			
Bantu (3)	13	5.16	1.05			
Çin-Tibet (4)	6	4.94	0.87			
Ural-Altay (5)	43	5.84	0.84			
Avustronezya (6)	29	4.89	1.25			
Diğer (7)	3	4.75	0.34			
Nijer-Kongo (8)	21	4.93	1.25			
Nil-Sahra (9)	5	4.93	1.18			
Toplam	265	5.33	1.12			

Tablo 4.10'daki varyans analizi bulgularına göre öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşlerinin dil ailesi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($p < .05$). Bu safhada yapılan çoklu karşılaştırma testi Tukey HSD'ye göre Ural-Altay dil ailesi grubundaki katılımcıların ($\bar{X}=5.84$) Avustronezya ($\bar{X}=4.89$) ve Nijer-Kongo dil aileleri ($\bar{X} =4.93$) gruplarındaki katılımcılara göre öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

4.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı Düzeylerine Dair Bulgular ve Yorumlar

Çalışmadaki yazma kaygı ölçeğinden elde edilen verilerin değişkenlere ait bulgularına ve yorumlarına değinilmiştir. Ölçek iki alt boyuttan oluşmaktadır. Bunların ilki eylem odaklı kaygıyı, ikincisi de çevre odaklı kaygıyı belirlemektedir. Katılımcı görüşlerine ilişkin Tablo 4.11'de aritmetik ortalama ve standart sapma analizi sunulmaktadır.

Tablo 4.11. Katılımcı Görüşlerine İlişkin Eylem Odaklı Kaygı ve Çevre Odaklı Kaygı Alt Boyutlarına Dair Aritmetik Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

	N	$\bar{X}$	S
Eylem Odaklı Kaygı	265	2.61	0.79
Çevre Odaklı Kaygı	265	3.17	0.63

Tabloya göre çalışmaya katılan 265 yabancı öğrencinin yazma kaygı düzeylerinin eylem odaklı kaygı ($\bar{X}=2.61$) ve çevre odaklı kaygı ($\bar{X}=3.17$) alt boyutlarında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

4.2.1. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Bulgular ve Yorumlar

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.12'de gösterilmiştir.

Tablo 4.12. Sınıf Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eylem Odaklı Kaygı	11. Sınıf	156	2.53	0.81	263	-1.838	0.067
	12. Sınıf	109	2.71	0.75			

Tablo 4.12'deki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik sınıf değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{263}=-1.838$, $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında eylem odaklı alt boyutu bakımından, 11. sınıfta okuyan katılımcıların ($\bar{X}=2.53$), 12. sınıflara ($\bar{X}=2.71$) göre daha düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.13'te gösterilmiştir.

Tablo 4.13. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eylem Odaklı Kaygı	Kız	115	2.49	0.82	263	-2.044	0.042
	Erkek	150	2.69	0.75			

Tablo 4.13'teki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik cinsiyet değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{263}=-2.044$, $p<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına

bakıldığında eylem odaklı alt boyutu bakımından, erkek öğrencilerin ($\bar{X}=2.69$), kız öğrencilere ($\bar{X}=2.49$) göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.14'te gösterilmiştir.

Tablo 4.14. Yaş Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eylem Odaklı Kaygı	17 yaş ve altı	92	2.68	0.85	263	1.086	0.279
	17 yaş üstü	173	2.57	0.76			

Tablo 4.14'teki t-testi bulgularına göre, öğrencilerin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutu ortalama puanlarının yaş değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{263}=1.086$, $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında ise, eylem odaklı alt boyutu bakımından, 17 yaş ve altı katılımcıların ($\bar{X}=2.68$), 17 yaş üstü katılımcılara ($\bar{X}=2.57$) göre yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları söylenebilir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.15'te gösterilmiştir.

Tablo 4.15. Türkçe Öğrenme Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eylem Odaklı Kaygı	3 yıl ve altı	157	2.56	0.81	263	-1.300	0.195
	3 yıl üzeri	108	2.68	0.75			

Tablo 4.15'teki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{263}=-1,300$, $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında eylem odaklı alt boyutu bakımından, 3 yıl üzeri sürede Türkçe öğrenen öğrencilerin ($\bar{X}=2.68$), 3 yıl ve altında Türkçe öğrenenlere ($\bar{X}=2.56$) göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik Türkiye’de bulunma süresi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.16’da gösterilmiştir.

Tablo 4.16. Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Eylem Odaklı Kaygı	3 yıl ve altı	159	2.55	0.81	263	-1.543	0.124
	3 yıl üzeri	106	2.70	0.76			

Tablo 4.16’daki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik Türkiye’de bulunma süresi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{263}=-1.543$, $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 3 yıl ve altında Türkiye’de bulunan katılımcıların ($\bar{X}=2.55$), 3 yılın üzerinde bulunanlara ($\bar{X}=2.70$) göre daha düşük düzeyde kaygılı oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.17’de gösterilmiştir.

Tablo 4.17. Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Eylem Odaklı Kaygı	Hiç (1)	13	3.39	0.82	8.573	0.000	4-1, 4-2, 5-1, 5-2
	Yılda bir (2)	40	2.98	0.81			
	Ayda bir (3)	90	2.58	0.68			
	Haftada bir (4)	80	2.49	0.72			
	Her gün (5)	42	2.28	0.84			
	Toplam	265	2.60	0.79			

Tablo 4.17’deki varyans analizi bulgularına göre, katılımcıların yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik görüşlerinin Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu safhada yapılan Scheffe çoklu karşılaştırma testi bulgularına göre, okuma sıklığı haftada bir olan öğrencilerin ($\bar{X}=2.49$) hiç okumayan öğrencilere ($\bar{X}=3.39$) ve yılda bir defa

okuyanlara ($\bar{X}=2.98$) göre kaygı bakımından düşük olduğu; okuma sıklığı her gün olan öğrencilerin ($\bar{X}=2.28$) hiç okumayan öğrencilere ($\bar{X}=3.39$) ve yılda bir defa okuyanlara ($\bar{X}=2.98$) göre kaygı bakımından düşük olduğu belirlenmiştir. Ortalamaya bakıldığında her gün okuma çalışması yapan katılımcıların eylem odaklı kaygılarının diğerlerine göre daha düşük olduğu görülmüştür.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.18'de gösterilmiştir.

Tablo 4.18. Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Eylem Odaklı Kaygı	Hiç (1)	25	3.31	0.86	11.927	0.000	3-1, 3-4, 3-5, 4-1, 4-2, 4-3, 5-1, 5-3
	Yılda bir (2)	17	2.96	0.84			
	Ayda bir (3)	80	2.76	0.66			
	Haftada bir (4)	63	2.33	0.73			
	Her gün (5)	80	2.37	0.74			
	Toplam	265	2.60	0.79			

Tablo 4.18'deki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik görüşlerinin yazı yazma sıklığı değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir ($p<.05$). Bu safhada yapılan çoklu karşılaştırma testi Scheffe testi sonuçlarına göre, yazma sıklığı ayda bir olan öğrencilerin ($\bar{X}=2.76$) hiç yazmayan öğrencilere ($\bar{X}=3.31$) göre düşük, haftada bir yazan öğrencilere ($\bar{X}=2.33$) ve her gün yazan öğrencilere ($\bar{X}=2.37$) göre yüksek kaygıya sahip olduğu belirlenmiştir. Diğer taraftan, haftada bir yazan öğrencilerin ($\bar{X}=2.33$) hiç yazmayanlara ($\bar{X}=3.31$), yılda bir yazan öğrencilere ($\bar{X}=2.96$) ve ayda bir yazı yazan öğrencilere ($\bar{X}=2.76$) göre daha düşük kaygıya sahip oldukları belirlenmiştir. Son olarak, her gün yazı yazan öğrencilerin ($\bar{X}=2.37$), hiç yazmayanlara ($\bar{X}=3.31$) ve ayda bir yazı yazan öğrencilere ($\bar{X}=2.76$) göre kaygı bakımından daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ortalamaya bakıldığında hiç yazı yazma çalışması yapmayan katılımcıların eylem odaklı kaygılarının diğerlerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik ülkesinin bulunduğu kıta değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.19'da gösterilmiştir.

Tablo 4.19. Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Eylem Odaklı Kaygı	Afrika (1)	100	2.64	0.78	0.371	0.690	
	Asya (2)	138	2.56	0.81			
	Avrupa (3)	27	2.66	0.73			
	Toplam	265	2.60	0.79			

Tablo 4.19'daki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik ülkesinin bulunduğu kıta değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Fakat grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; Asya kıtasından gelen katılımcıların ($\bar{X}=2.56$), Afrika ($\bar{X}=2.64$) ve Avrupa ($\bar{X}=2.66$) kıtalarından gelen katılımcılara göre eylem odaklı kaygılarının daha düşük olduğu görülmüştür.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik ana dilinin mensup olduğu dil ailesi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.20'de gösterilmiştir.

Tablo 4.20. Ana Dilinin Mensup Olduğu Dil Ailesi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Eylem Odaklı Kaygı	Hint-Avrupa (1)	71	2.52	0.76	0.861	0.550	-
	Hami-Sami (2)	74	2.57	0.75			
	Bantu (3)	13	2.59	0.71			
	Çin-Tibet (4)	6	2.83	0.86			
	Ural-Altay (5)	43	2.76	0.89			
	Avustronezya (6)	29	2.49	0.83			
	Diğer (7)	3	3.33	0.29			
	Nijer-Kongo (8)	21	2.72	0.85			
	Nil-Sahra (9)	5	2.42	0.62			
	Toplam	265	2.60	0.79			

Tablo 4.20'deki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının eylem odaklı alt boyutuna yönelik ana dilinin mensup olduğu dil ailesi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Fakat grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; ana dili diğer dil ailelerine ($\bar{X}=3.33$)

ve Çin Tibet dil ailesine ($\bar{X}=2.83$) ait katılımcıların eylem odaklı kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.2. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Bulgular ve Yorumlar

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik sınıf değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.21'de gösterilmiştir.

Tablo 4.21. Sınıf Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Eylem Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Odaklı Kaygı	11. Sınıf	156	3.09	0.67	256.161	-2.413	0.017
	12. Sınıf	109	3.28	0.55			

Tablo 4.21'deki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik sınıf değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{256}=-2.413$, $p<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında çevre odaklı alt boyutu bakımından, 11. sınıfta okuyan katılımcıların ($\bar{X}=3.09$), 12. sınıflara ($\bar{X}=3.28$) göre daha düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.22'de gösterilmiştir.

Tablo 4.22. Cinsiyet Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Odaklı Kaygı	Kız	115	3.18	0.55	262.309	0.329	0.742
	Erkek	150	3.16	0.68			

Tablo 4.22'deki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik cinsiyet değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{262}=0.329$, $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında çevre odaklı alt boyutu bakımından, kız öğrencilerin ($\bar{X}=3.18$), erkek öğrencilere ($\bar{X}=3.16$) göre daha yüksek düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik yaş değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.23'te gösterilmiştir.

Tablo 4.23. Yaş Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Odaklı Kaygı	17 yaş ve altı	92	3.12	0.68	263	-0.960	0.338
	17 yaş üstü	173	3.20	0.60			

Tablo 43'teki t-testi bulgularına göre, öğrencilerin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutu ortalama puanlarının yaş değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir ($t_{263}=-0.960$. $p>.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, çevre odaklı alt boyutu bakımından, 17 yaş ve altı katılımcıların ($\bar{X}=3.12$), 17 yaş üstü katılımcılara ($\bar{X}=3.20$) göre düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.24'te gösterilmiştir.

Tablo 4.24. Türkçe Öğrenme Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Odaklı Kaygı	3 yıl ve altı	157	3.08	0.66	253.327	-2.839	0.005
	3 yıl üzeri	108	3.30	0.55			

Tablo 4.24'teki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe öğrenme süresi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{253}=-2.839$. $p<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında çevre odaklı alt boyutu bakımından, 3 yıl ve altında Türkçe öğrenen öğrencilerin ($\bar{X}=3.08$), 3 yıl üzeri Türkçe öğrenenlere ($\bar{X}=3.30$) göre düşük düzeyde kaygıya sahip oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik Türkiye'de bulunma süresi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan bağımsız gruplar t-testi analizi Tablo 4.25'te gösterilmiştir.

Tablo 4.25. Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Dair Katılımcı Görüşlerine Ait T-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Çevre Odaklı Kaygı	3 yıl ve altı	159	3.10	0.67	254.822	-2.455	0.015
	3 yıl üzeri	106	3.28	0.53			

Tablo 4.25’deki t-testi bulgularına göre öğrencilerin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik Türkiye’de bulunma süresi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık gösterdiği belirlenmiştir ($t_{254}=-2.455$, $p<.05$). Grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında, 3 yıl ve altında Türkiye’de bulunan katılımcıların ($\bar{X}=3.10$), 3 yılın üzerinde bulunanlara ($\bar{X}=3.28$) göre daha düşük düzeyde kaygılı oldukları görülmektedir.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.26’da gösterilmiştir.

Tablo 4.26. Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Çevre Odaklı Kaygı	Hiç (1)	13	3.25	0.72	1.519	0.197	
	Yılda bir (2)	40	2.96	0.66			
	Ayda bir (3)	90	3.16	0.60			
	Haftada bir (4)	80	3.23	0.53			
	Her gün (5)	42	3.23	0.77			
	Toplam	265	3.17	0.63			

Tablo 4.26’daki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik görüşlerinin Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Fakat farklılığın Türkçe okuma sıklığı hiç olan öğrencilerin aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.25$) diğerlerine göre daha fazladır. Kaygının hiç Türkçe okuma etkinliği yapmayan öğrencilerde daha fazla olduğu görülmüştür.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni bakımından anlamlı farklılık

oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.27'de gösterilmiştir.

Tablo 4.27. Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Çevre Odaklı Kaygı	Hiç (1)	25	3.06	0.65	0.634	0.639	
	Yılda bir (2)	17	3.35	0.73			
	Ayda bir (3)	80	3.17	0.65			
	Haftada bir (4)	63	3.13	0.59			
	Her gün (5)	80	3.19	0.60			
	Toplam	265	3.17	0.63			

Tablo 4.27'deki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik görüşlerinin yazı yazma sıklığı değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Fakat farklılığın Türkçe yazma sıklığı yılda bir olan öğrenciler ($\bar{X}=3.35$) üzerinde diğerlerine göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak yazma kaygısının yılda bir Türkçe yazı yazma etkinliği yapan öğrenciler üzerinde daha fazla olduğu saptanmıştır.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik ülkesinin bulunduğu kıta değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.28'de gösterilmiştir.

Tablo 4.28. Ülkesinin Bulunduğu Kıta Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Çevre Odaklı Kaygı	Afrika (1)	100	3.14	0.62	0.208	0.813	
	Asya (2)	138	3.19	0.60			
	Avrupa (3)	27	3.17	0.79			
	Toplam	265	3.17	0.63			

Tablo 4.28'deki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik ülkesinin bulunduğu kıta değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Fakat grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; Asya ($\bar{X}=3.19$) kıtasından gelen katılımcıların, Avrupa ($\bar{X}=3.17$) ve Afrika ($\bar{X}=3.14$) kıtalarından gelen katılımcılara göre çevre odaklı kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi öğrencilerinin yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik ana dilinin mensup olduğu dil ailesi değişkeni bakımından anlamlı farklılık oluşturup oluşturmadığının bulunması amacıyla uygulanan varyans analizi Tablo 4.29'da gösterilmiştir.

Tablo 4.29. Ana dilinin Mensup Olduğu Dil Ailesi Değişkeni Açısından Yazma Kaygısının Çevre Odaklı Alt Boyutuna Yönelik Katılımcı Görüşlerine Dair Varyans Analizi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	F	p	Scheffe
Çevre Odaklı Kaygı	Hint-Avrupa (1)	71	3.24	0.69	1.195	0.302
	Hami-Sami (2)	74	3.15	0.57		
	Bantu (3)	13	3.25	0.61		
	Çin-Tibet (4)	6	2.88	0.36		
	Ural-Altay (5)	43	3.12	0.65		
	Avustralya (6)	29	3.12	0.54		
	Diğer (7)	3	3.27	0.77		
	Nijer-Kongo (8)	21	3.34	0.65		
	Nil-Sahra (9)	5	2.53	0.59		
	Toplam	265	3.17	0.63		

Tablo 4.29'daki varyans analizi bulgularına göre katılımcıların yazma kaygısının çevre odaklı alt boyutuna yönelik ana dilinin mensup olduğu dil ailesi değişkeni bakımından istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($p>.05$). Fakat grupların aritmetik ortalamalarına bakıldığında; ana dili Nijer-Kongo dil ailesine ait katılımcıların ($\bar{X}=3.34$) diğer dil aileleriyle karşılaştırıldığında çevre odaklı kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.2.3. Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen 11 ve 12. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri ile Yazma Kaygıları Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesine Dair Bulgular ve Yorumlar

Uluslararası Anadolu imam hatip lisesi 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ilişkin korelasyon analizi sonuçları Tablo 4.30'da gösterilmiştir.

Tablo 4.30. 11 ve 12. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlikleri ile Yazma Kaygılarının Değerlendirilmesine Dair Korelasyon Analizi Sonuçları

	Öz yeterlik	Kaygı
r	1.00	-0.201**
p		0,001
n	265	265

Tablo 4.30'daki korelasyon analizi bulgularına göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile yazma kaygıları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-0.201$; $p<.01$). Buna göre, öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça yazma kaygılarının zayıf düzeyde de olsa azalma gösterdiği söylenebilir.



V. BÖLÜM

5. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen, 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yazma kaygıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda araştırmaya katılan 11 ve 12. sınıf öğrencilerin “yazma öz yeterlik algıları ve yazma kaygı düzeylerinin” okul, sınıf, cinsiyet, yaş, Türkçe öğrenme süresi, Türkiye’de bulunma süresi, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı, ülkeleri ve ana dilleri değişkenleri bakımından farklılık oluşup oluşmadığı araştırılmıştır. Çalışma sonucunda veriler, daha önce alanda yapılan çalışmalarla karşılaştırılmış, değerlendirmelere yer verilmiştir. Son olarak öneriler sunulmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Araştırma kapsamında Şehit M. Murat Ertekin UAİHL, Şehit Mehmet Karaaslan Kız UAİHL, Kaptan Ahmet Erdoğan UAİHL, Fatih Sultan Mehmet UAİHL ve Pendik Kız UAİHL’de okuyan toplam 265 yabancı uyruklu öğrenciye kişisel bilgi formuna eklenen Büyükikiz (2013: 80) tarafından geliştirilmiş, “Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ve Şen ve Boylu (2017) tarafından geliştirilmiş, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. SPSS 23.0 programında analiz edilen veriler sonucunda öğrencilerin “yazma öz yeterlik algıları” ve “yazma kaygıları” belirlenmiş ve ikisi arasındaki ilişki ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

“Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” (Büyükikiz, 2013: 80) örnekleme uygulanarak aşağıdaki sonuçlar bulunmuştur.

Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının ortalamanın üzerinde ($\bar{X}=5.33$) olduğu bulunmuştur. Buna göre öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlikleri yüksek seviyededir.

Bu araştırmada 11 ve 12. sınıftaki yabancı öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşleri sınıf değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmıştır ($p<.05$, $p=0.023$). Oluşan sonuca göre 12. sınıfta öğrenim gören öğrencilerin öz yeterlik algılarının ($\bar{X}=5.51$), 11. sınıflara göre ($\bar{X}=5.20$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin yaşlarının düşük olması dil öğrenmeye karşı kendilerini daha az motive hissettikleri anlamına gelmektedir. Çalışmamızla benzer şekilde Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016) Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen katılımcıların sınıf düzeyleriyle yazma öz yeterlikleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Kılıç, Avan ve Kalenderoğlu (2019) ile Erdil (2017) ise çalışmamızda ulaştığımız sonucun aksine sınıf seviyesine göre sonuçlar incelendiğinde yazma becerisinin yazma öz yeterliğine herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Bu araştırmada 11 ve 12. sınıftaki yabancı öğrencilerin öz yeterliğe yönelik görüşleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır ($p>.05$, $p=0.441$). Çalışmada bununla birlikte erkek öğrencilerin ($\bar{X}=5.37$) kız öğrencilere göre ($\bar{X}=5.26$) öz yeterlik algılarının daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmamızın sonuçlarını destekler nitelikte Dalcı (2020), Demir (2019: 88), Kılıç, Avan ve Kalenderoğlu (2019), Erdil (2017), Altunkaya ve Ateş (2017)'in yaptıkları araştırmalarda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016) ise erkek öğrencilerin öz yeterlik algılarının kızlara göre anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğunu bulmuştur.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yaş değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>.05$, $p=0.217$). 17 yaş üstü öğrencilerin ($\bar{X}=5.39$) öz yeterlik algıları 17 yaş ve altına ($\bar{X}=5.21$) göre yüksek çıkmıştır. Öğrencilerin yaşları arttıkça öz yeterlik algılarının da arttığı söylenebilir. Bu araştırmada olduğu gibi Dalcı (2020), Erdil (2017), Altunkaya ve Ateş (2017) çalışmalarında katılımcıların yazma becerisi açısından öz yeterlik algılarının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık göstermediğini saptamışlardır. Yine Demir (2019), araştırmasında 'anlatım ve şekil alt boyutunda' anlamlı farklılık bulamamış ve çalışmamızdakine benzer şekilde 17-23 yaş katılımcılarda öz yeterlik seviyesinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. "Dil bilgisi kullanımı alt boyutu"nda ise anlamlı bir fark olduğu görülmüş ve 17-23 yaş katılımcılarda öz yeterlik seviyesinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Araştırmamızın aksine Demir (2019)'in çalışmasına benzer şekilde Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016), yaptıkları çalışmada yazma öz yeterliği bakımından anlamlı farklılık tespit etmiştir.

Araştırmamızda yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğrenme süresi değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p<.05$, $p=0.028$). 3 yıl ve üzeri ($\bar{X}=5.51$) Türkçe öğrenen

bireylerin 3 yıl ve altında ($\bar{X}=5.20$) öğrenenlere göre öz yeterlik algısı bakımından daha iyi düzeyde oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre daha fazla sürede dil öğreniyor olmanın yazma öz yeterlik algısı bakımından daha yüksek düzeylere gelmeye yardımcı olduğu söylenebilir. Çalışmamızın aksine Dalcı (2020) ile Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016), çalışmalarında yazma öz yeterliğine ilişkin Türkçe öğrenme süresi açısından anlamlı bir farklılık bulamamışlardır.

Araştırmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “Türkiye’de bulunma süresi değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>.05$, $p=0.087$). Bunun yanında 3 yıl ve üzeri ($\bar{X}=5.47$) Türkiye’de bulunan katılımcıların 3 yıl ve altında ($\bar{X}=5.23$) bulunan katılımcılara göre yazma öz yeterlik seviyesinin daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Bu sonuç göz önünde bulundurulduğunda Türkiye’de daha fazla süre bulunanların öz yeterliklerinin de fazla olduğu, bu durumun ortaya çıkmasında ülkede daha fazla kalanların yazma eylemi konusunda iyi tecrübeler edindikleri söylenebilir. Çalışmamızda olduğu gibi Demir (2019: 89)’in çalışmasında da anlamlı bir farklılık yoktur. Bununla birlikte “anlatım ve şekil alt boyutunda” ve “dil bilgisi kullanımı alt boyutunda” 0-2 yıl Türkiye’de bulunanların öz yeterlik seviyelerinin daha yüksek olduğunu tespit edilmiştir. Yine Kılıç Avan ve Kalenderoğlu (2019) da çalışmasında Türkiye’de yaşama süresi ile yazma öz yeterliği arasında herhangi bir ilişki tespit edememiştir.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “Türkçe kitap okuma sıklığı” değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p<.05$, $p=0.001$). Farklılığın okumaya her gün zaman ayıran öğrenciler lehine olduğu ortaya çıkmıştır ($\bar{X}=5.76$). Hedef dilde çok sık kitap okumanın öz yeterliği daha da yükselttiği kanısına bu sonuçla varılmaktadır. Çalışmamızın aksine Altunkaya ve Ateş (2017), araştırmalarında katılan öğrencilerin kitap, gazete ve dergi okuma sıklıklarının yazma öz yeterliğine bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “Türkçe yazı yazma sıklığı” değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($p<.05$, $p=0.02$). Farklılığın yazmaya her gün zaman ayıran öğrenciler ($\bar{X}=5.46$) lehine olduğu görülmüştür. Hedef dilde çok sık yazmanın öz yeterliği daha da arttırdığı kanısına varılmaktadır. Benzer şekilde Demir (2019: 89) çalışmasında katılımcıların “günlük yazma etkinliklerine ayırdıkları zaman” değişkeni açısından anlatım ve şekil ile dil bilgisi kullanımı alt boyutlarında 2 saat ve üzeri yazarların öz yeterlik seviyelerinin daha yüksek olduğunu tespit etmiştir.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “ülkelerinin bulunduğu kıta” değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p<.05$, $p=0.021$). Buna göre Avrupa kıtasından gelen öğrencilerin ortalaması ($\bar{X}=5.78$) Asya ($\bar{X}=5.37$) ve Afrika kıtasından ($\bar{X}=5.14$) gelen öğrencilere göre daha yüksek düzeydedir. Bu durumun ortaya çıkmasında bilinçli ve sistemli dil öğrenmenin ne kadar önemli olduğu ve öz yeterliği yükselttiği kanısına varılabilir. Çalışmamızın aksine Erdil (2017) araştırmasında yabancı öğrencilerin öz yeterliklerinin kıta değişkeni açısından herhangi bir farklılık göstermediğini saptamıştır.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin “ana dillerinin mensup olduğu dil ailesi” değişkeni göz önünde bulundurulduğunda öz yeterlik algılarında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir ($p<.05$, $p=0.01$). Buna göre Ural-Altay dil ailesinden gelen öğrencilerin ($\bar{X}=5.84$) diğer dil ailelerine göre yazma öz yeterliklerinin yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun ortaya çıkmasında Türkçe’nin Ural-Altay dil ailesine mensubiyeti büyük önem arz etmektedir. Öğrencilerin benzer bir dil ailesinden gelmeleri öz yeterlik algılarını da arttırmaktadır. Alan yazında bu değişkeni inceleyen herhangi bir araştırmaya rastlanmadığından bir karşılaştırmaya gidilmemiştir.

“Eylem Odaklı Kaygı” ve “Çevre Odaklı Kaygı” olmak üzere iki alt boyutu bulunan ‘Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği’ (Şen ve Boylu, 2017) ile ilgili olarak; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı öğrencilerin yazma becerilerine ait kaygılarının eylem odaklı için ($\bar{X}=2.61$), çevre odaklı için ($\bar{X}=3.17$) olarak orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Buna göre yabancı öğrencilerin Türkçe yazma kaygıları çok yüksek düzeyde değildir ancak her iki alt boyutta kaygı yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde İpek (2020), Türkçe öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerilerine ait orta düzeyde kaygıları olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine Demir (2019) yapmış olduğu araştırma sonucunda öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin hem eylem odaklı hem de çevre odaklı kaygı alt boyutlarında orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Barış ve Şen (2019) de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını inceledikleri çalışmalarında öğrencilerin yazma kaygılarını ortalamanın üzerinde bulmuşlardır. Öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygılarına kıyasla daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyleri sınıf seviyesine göre eylem odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı farklılık göstermezken ($p>.05$, $p=0.067$), çevre odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı bir şekilde farklılık göstermektedir ($p<.05$, $p=0.017$). 12. sınıfta okuyan yabancı öğrencilerin hem eylem

odaklı kaygılarının ($\bar{X}=2.71$), hem de çevre odaklı kaygılarının ($\bar{X}=3.28$) yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Bu duruma bakıldığında öğrencilerin yaşları ilerledikçe kaygılarının arttığı sonucuna varılabilir. Sınıf değişkeni olmasa da araştırmamızın çevre odaklı kaygı alt boyutuna benzerlik gösteren İpek (2020) tarafından Somalili öğrencilerin eğitim seviyesi (lise, lisans, lisansüstü) değişkeninin yabancı dilde yazma kaygısı üzerinde anlamlı farkın olduğu bulgu bu bölüme alınmıştır. Çalışmadaki anlamlı farkın sonucuna göre ise lise öğrencilerinin diğerlerine göre daha az kaygılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmamızın çevre odaklı kaygı alt boyutuyla benzer şekilde Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016), yaptıkları çalışmada sınıf düzeyleri açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Bir diğer değişken olan cinsiyet için Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin kaygı düzeyine baktığımızda “eylem odaklı kaygı alt boyutu”nda anlamlı farklılık gösterirken ($p<.05$, $p=0.042$), “çevre odaklı kaygı alt boyutu”nda anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir ($p>.05$, $p=0.742$). Eylem odaklı alt boyutunda erkek öğrencilerin ($\bar{X}=2.69$) kızlara göre kaygı puan ortalamaları (ve $\bar{X}=2.49$) daha yüksekken, çevre odaklı alt boyutunda ise kız öğrencilerin kaygı puan ortalamalarının ($\bar{X}=3.18$) erkeklere göre ($\bar{X}=3.16$) daha yüksek olduğu saptanmıştır. Araştırmamızın eylem odaklı kaygı sonuçlarını destekler nitelikte olan İpek (2020) tarafından yapılan çalışmaya göre, Somalili öğrencilerin kaygı düzeyleri cinsiyet açısından anlamlı şekilde farklılaşmıştır. Çalışmaya göre kız öğrencilerin kaygı puan ortalamaları bu çalışmanın çevre odaklı kaygı alt boyutunda olduğu gibi, erkek öğrencilerin kaygı puan ortalamalarından daha yüksektir. Yine Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016), yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur. Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada ise cinsiyet değişkenine göre katılımcıların her iki alt boyutta da kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde “eylem odaklı kaygı alt boyutunda” erkeklerin, “çevre odaklı kaygı alt boyutunda” ise kızların yazma kaygılarının yüksek olduğu saptanmıştır. Dalcı (2020), Barış ve Şen (2019), Özdemir (2019), Akbulut (2016), Maden, Dincel ve Maden (2015) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet değişkeni bakımından herhangi bir farklılık göstermediğini bulmuşlardır. Hilal (2019) ise kız öğrencilerin erkek öğrencilere nispeten daha kaygılı olduğunu saptamıştır.

Çalışmamızda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin yaş değişkeni göz önünde bulundurulduğunda yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşmamıştır ($p>.05$, $p=0.279$ ve $p=0.338$). Eylem odaklı kaygı alt boyutunda 17 yaş ve altı öğrencilerin ($\bar{X}=2.68$), çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise 17 yaş üstü yabancı

öğrencilerin ($X=3.20$) daha kaygılı oldukları tespit edilmiştir. Araştırmamızda olduğu gibi İpek (2020) tarafından yapılan tez çalışmasında yaş değişkenine göre yazma kaygısı açısından anlamlı bir fark bulunmamış ve analiz sonucunda 18-23 yaş aralığındaki katılımcıların kaygı düzeyleri, 24-29 yaş aralığındaki katılımcıların kaygı düzeylerine göre daha yüksek çıkmıştır. Dalcı (2020), araştırmasında yazma kaygısının yaş değişkeni bakımından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuştur. Yine araştırmamıza benzer şekilde Demir (2019) tarafından yapılan çalışmada katılımcıların yaş değişkeni açısından kaygı düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır fakat “eylem odaklı kaygı” ve “çevre odaklı kaygı” alt boyutlarında 17-23 yaş aralığı katılımcıların daha yüksek kaygı taşıdığı görülmüştür. Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016) ise yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından yaşa göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur.

11 ve 12. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğrenme süreleri açısından yazma kaygısına herhangi bir etkisinin olup olmadığı araştırılmış ve sonuçta Türkçe öğrenme süresiyle yazma kaygısı arasında “eylem odaklı kaygı alt boyutunda” anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$; $p=0.195$), “çevre odaklı kaygı alt boyutunda” ise anlamlı bir farklılık oluşmuştur ($p<.05$, $p=0.005$). Hem eylem odaklı kaygı alt boyutunda ($\bar{X}=2.68$) hem de çevre odaklı kaygı alt boyutunda ($\bar{X}=3.30$) 3 yıl ve üzeri Türkçe öğrenen öğrencilerin, 3 yıl ve altında Türkçe öğrenenlere göre daha kaygılı oldukları görülmüştür. Bu sonuca göre Türkçe öğrenme süresinin artmasıyla öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin de arttığı gözlenmektedir. Çalışmamızın eylem odaklı kaygı alt boyutuyla benzer şekilde Dalcı (2020), Özdemir (2019), Maden, Dincel ve Maden (2015) yapmış oldukları çalışmalarında Türkçe öğrenme süresiyle yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016) ise yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından Türkçe öğrenme süresine göre anlamlı şekilde farklılaştığını bulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11. ve 12. sınıf öğrencilerinin Türkiye’de bulunma süresi açısından bakıldığında yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresiyle yazma kaygısı seviyeleri bakımından “çevre odaklı kaygı alt boyutunda” anlamlı bir farklılık bulunmuştur ($p<.05$; $p = 0.015$). “Eylem odaklı kaygı alt boyutunda” anlamlı farklılık olmasa da ($p>.05$, $p=0.124$) 3 yıl üzeri Türkiye’de bulunan katılımcıların ($\bar{X}=2.70$), 3 yıl ve altında bulunanlara göre ($\bar{X}=2.55$) daha kaygılı oldukları görülmüştür. Çevre odaklı kaygı alt boyutunda da 3 yıl üzeri Türkiye’de bulunan öğrencilerin ($\bar{X}=3.28$), 3 yıl ve altında bulunanlara göre ($\bar{X}=3.10$) daha kaygılı oldukları görülmüştür. İpek (2020) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışması da bu çalışmanın eylem odaklı kaygı alt boyutunu destekler niteliktedir. İpek’in çalışmasında Somalili öğrencilerin Türkiye’de bulunma

süresiyle yazma kaygı seviyeleri bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yine çalışmamızın eylem odaklı kaygı alt boyutuna benzer şekilde Demir (2019) tarafından yapılan tez çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenen katılımcıların “Türkiye’de bulunma süresi” değişkeni açısından yazma kaygısı seviyelerinde anlamlı farklılık bulunamamıştır. Demir’in çalışmasında Türkiye’de ‘2-4 yıl’ arası bulunanların eylem odaklı kaygı düzeyleri ve ‘0-2 yıl’ arası bulunan katılımcıların çevre odaklı kaygı düzeyleri diğerlerine oranla daha yüksek çıkmıştır. Özdemir (2019) de yabancı öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresinin yazma kaygılarına herhangi bir etkisinin olmadığını bulmuştur.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin Türkçe kitap okuma sıklığı açısından bakıldığında yazma kaygısı “eylem odaklı kaygı alt boyutunda” anlamlı farklılık oluşturmuştur ($p<.05$; $p=0.000$). Bununla birlikte “çevre odaklı kaygı alt boyutunda” ise anlamlı farklılık oluşmadığı görülmüştür ($p>.05$; $p=0.197$). Eylem odaklı kaygı alt boyutunda da ($\bar{X}=3.39$), “çevre odaklı kaygı alt boyutunda” da hiç kitap okumayanların ($\bar{X}=3.25$) yazma kaygı düzeyleri her gün okuyan ya da ayda bir ve yılda bir okuyanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Bu durumda hiç kitap okumayan katılımcıların yazma kaygılarının daha çok kitap okuyanlara göre yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmamızın çevre odaklı kaygı alt boyutunda çıkan sonuca benzer şekilde İpek (2020) tarafından Somalili öğrencilerin “Türkçe kitap okuma sıklığıyla” yazma kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Yine Barış ve Şen (2019) yaptıkları araştırmalarında Türkçe kitap okuma sıklığıyla yazma kaygısı arasından anlamlı bir farklılık tespit edememiştir. Maden, Dincel ve Maden (2015) ise yabancı öğrencilerin yazma kaygıları ile kitap okuma alışkanlıkları arasında; kitap okuma alışkanlığı yüksek olan öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Türkçe yazma sıklığı açısından bakıldığında 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin Türkçe yazma sıklığıyla yabancı dilde yazma kaygısı düzeyleri arasında “eylem odaklı kaygı alt boyutunda” anlamlı farklılık oluşmuş ($p<.05$; $p=0.000$), “çevre odaklı kaygı alt boyutunda” ise anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p>.05$; $p = 0.639$). Eylem odaklı kaygı alt boyutunda hiç yazı yazmayanların ($\bar{X}=3.31$), çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise yılda bir yazı yazanların ($\bar{X}=3.35$) yazma kaygı düzeyleri her gün yazan ya da ayda bir ve haftada bir yazanlara göre daha yüksek çıkmıştır. Araştırmamızın çevre odaklı kaygı alt boyutunda çıkan sonuca benzer şekilde İpek (2020) tarafından Somalili öğrencilerin “Türkçe yazı yazma sıklığıyla” yazma kaygı seviyeleri arasında anlamlı bir farklılık belirlenememiştir. Çalışmamıza benzer şekilde Demir (2019) ile Barış ve Şen (2019) tarafından yapılan çalışmada “eylem odaklı kaygı” boyutunda anlamlı fark oluşmuştur fakat “çevre odaklı

kaygı” düzeyleri açısından anlamlı bir fark oluşmamıştır. Yine aynı çalışmada yazmaya ‘2 saat ve üzeri’ zaman ayıran katılımcıların eylem odaklı kaygı düzeylerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Yazmaya ‘hiç’ zaman ayırmayanlar açısından anlamlı bir fark çıkmamış ve çevre odaklı kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmamızın eylem odaklı kaygı alt boyutuyla benzer şekilde Özdemir (2019), yazma kaygısının, yazı yazmayı sevme değişkeni açısından anlamlı bir farklılık oluşturduğunu bulmuştur.

Ülkesinin bulunduğu kıta değişkeni açısından bakıldığında 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ülkelerinin bulunduğu kıtayla yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında hem eylem odaklı kaygı alt boyutunda ($p>.05$; $p=0.69$), hem de çevre odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p>.05$; $p=0.813$). Eylem odaklı kaygı alt boyutunda Avrupa kıtasından gelen öğrencilerin ($\bar{X}=2.66$), çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise Asya kıtasından gelen öğrencilerin ($\bar{X}=3.19$) yazma kaygı düzeyleri daha yüksek çıkmıştır. Özdemir (2019), Asya kıtasındaki öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık bulmuştur. Maden, Dincel ve Maden (2015), yaptığı araştırmada Türk soylu öğrenciler ile Avrupa uyruklu öğrenciler arasında Türk soylu öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulmuştur

Ana dilinin mensup olduğu dil ailesi değişkeni açısından bakıldığında 11 ve 12. sınıf öğrencilerinin ana dilinin ait olduğu dil ailesiyle yabancı dilde yazma kaygı düzeyleri arasında hem eylem odaklı kaygı alt boyutunda ($p>.05$; $p=0.55$), hem de çevre odaklı kaygı alt boyutunda anlamlı bir fark belirlenememiştir ($p>.05$; $p=0.302$). Eylem odaklı kaygı alt boyutunda diğer ($\bar{X}=3.33$), çevre odaklı kaygı alt boyutunda ise Nijer Kongo dil ailesinden ($\bar{X}=3.34$) bir ana dile sahip öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri diğer dil ailelerinden bir ana dil konuşan öğrencilere göre daha yüksek çıkmıştır. Çalışmamızdaki bulguların aksine Akbulut (2016), yaptığı araştırma sonucunda ana dili farklılığının yazma kaygısı bakımından anlamlı bir fark oluşturduğunu bulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre Arapça konuşanların; İngilizce, Farsça ve diğer dilleri konuşanlara nispeten Türkçe yazma kaygıları daha yüksektir.

Son olarak 11 ve 12. sınıfta okuyan yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin incelenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine göre, araştırmaya katılan öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri ile yazma kaygıları arasında negatif yönde, zayıf düzeyde ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur ($r=-0.201$; $p<.01$). Yani, öğrencilerin öz yeterlik düzeyleri arttıkça yazma kaygı düzeylerinin de zayıf düzeyde azalma gösterdiği söylenebilir. Araştırmada örneklem olarak belirlenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ile yazma kaygıları arasındaki ilişkinin beklenen şekilde negatif yönlü seyrettiği görülmüş ve öğrencilerin yazma öz yeterlikleri arttığında yazma kaygılarının azaldığı tespit edilmiştir. Alan yazında

ilk defa yapılan bu çalışmanın yapılacak olan çalışmalar için örnek teşkil edeceği aşikârdır. Altunkaya ve Ateş (2017) de yaptıkları çalışmada, öğrencilerin yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algıları arasında çok zayıf, pozitif yönde anlamlı ilişki tespit etmişlerdir. İki çalışma da beklenen sonuçları vermeleri açısından birbirleri ile benzerlik göstermektedir.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uluslararası İmam Hatip Liselerine Öneriler

- Uluslararası İmam Hatip Liselerinde yazma eğitimi çalışmaları göz ardı edilmemeli ve öğrencilerin yazma çalışmalarına daha çok vakit ayırmaları sağlanmalıdır. Yazma becerisi diğer dil becerileri kazanıldıktan sonra gelişen bir beceri olması dolayısıyla diğer dil becerilerinin öğretimi en güzel şekilde yapılmalıdır. Gerekirse yazma becerisinin gelişimi için yetiştirme kursları, destek eğitim çalışmaları ve egzersizler yapılmalıdır.
- Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri özellikle de yabancı öğrencilere Türkçe dersi veren öğretmenler, yazma çalışmalarını planlı ve nitelikli bir şekilde yapmalıdır.
- Öğrencilerin ana dilleri ve kullandıkları alfabeler bilinmeli ve yazma çalışmalarında daha önce Latin alfabesi kullanmayan öğrencilerin zorlanabilecekleri göz ardı edilmemelidir.
- Türkçe ile öğrencilerin dilleri arasındaki ortak kelimeler ya da benzerlikler tespit edilerek bu ortak noktalardan hareketle yazı çalışmaları planlanmalıdır.
- Uluslararası İmam Hatip Liselerinde eğitim gören öğrenciler için yazma becerisi alanı dışında diğer temel dil becerilerinin gelişimine yönelik araştırmalar yapılmalıdır.

5.2.2. Yazma Becerisi Alanında Çalışma Yapacak Araştırmacılara Öneriler

- Bu araştırmanın çalışma grubunu ortaöğretim seviyesindeki uluslararası öğrenciler oluşturmaktadır. Farklı öğretim kademelerindeki yabancı öğrencilere yazma öz yeterliği ve kaygısı alanında çalışmalar yapılabilir.
- Öz yeterliği yüksek yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin diğer dil becerilerine yönelik algıları ve bunlar arasındaki ilişki araştırılabilir.
- Yazma becerisinin geliştirilmesi için yazma öz yeterliğini artırmak ve yazma kaygısını azaltmak amacıyla derslerdeki yazma etkinlikleri bireysel ve grup olarak uygulanabilir.

- Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere çok sık yazan öğrencilerin yazma kaygılarının az, öz yeterliklerinin yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu sebeple yazma öz yeterliğini artırmak ve kaygıyı azaltmak amacıyla daha sık yazma etkinlikleri yapılabilir.
- Yazma çalışmalarının yaş değişkeni açısından kaygı ve öz yeterliğe yönelik etkisini araştırmak amacıyla daha geniş yaş grupları üzerinde araştırmalar yapılabilir.
- Araştırmada çalışılan değişkenler dışında farklı değişkenlerin öz yeterlik ve yazma kaygısına etkisi araştırılabilir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu* (s. 1-10). Gazimağusa/KKTC.
- Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa dil portfolyosu ve Türkiye’de yabancı dil eğitimi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18 (1-2), 63-88.
- Ağar, M. E. (2004). Türkçe öğretiminin Tarihçesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 1-10.
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilk okuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (2008) 1/2, 185-198.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Aksan, D. (1999). *Anlambilim konuları ve Türkçenin anlambilimi*, Ankara.
- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Altunkaya, H., Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 19 Sayı 3, 86-103. Doi numarası: 10.17556/erziefd.338356
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, 5(3), 728–749.
- Alyılmaz, S., Biçer, N. ve Çoban, İ. (2015). Atatürk Üniversitesinde öğrenim gören Kırgız öğrencilerin Türkçe ve Türkiye’ye yönelik görüşleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 328-338.
- Arslan, A. (2017). Ortaokul öğrencilerinin okuma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 30-44.
- Arslan, A. (2018). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygıları ve akademik öz yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 1286-1312.

- Arslan, M. (2012). Tarihi süreçte Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi-öğrenimi çalışmaları. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 167-188.
- Arslan, M. & Kılıc, E. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (2), 169-182.
- Aşılıoğlu, B. ve Özkan E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6), 83-111.
- Atasoy, A. (2021). Yazma öz yeterliği ile yazma becerisi arasındaki ilişki: Bir meta analiz çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 46(208). Doi:<http://dx.doi.org/10.15390/EB.2021.10024>
- Avcı, A. S. (2013). *Yaratıcı yazma etkinliklerinin 8. sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Avcı, A. S. ve İşeri, K. (2014). Yaratıcı yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 152-169.
- Aydın, S. ve Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 81-94.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bakırcıoğlu, R. (2012). *Ansiklopedik eğitim ve psikoloji sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barın, E. (2004). Yabancılarla Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi* (HÜTAD), (1), 19-30.
- Barın, E. (2009). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54 (2006/1) , 20-32.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(2), 73-99.

- Batar, M. ve Aydın, S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Batdı, V. (2013). *İngilizce öğretiminde iş birlikli öğrenme destekli eğitsel etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlik becerileri, öz-düzenleme stratejileri, üstbilgi becerileri, motivasyonları ve akademik başarılarına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elâzığ.
- Bayat, B. K. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Bayraktar, N. (2003). Yabancılar Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimi. *Dil Dergisi*, (119), 58-71.
- Berk, R. R. (2014). *Altı, yedi ve sekizinci sınıf öğrencilerinin yazma kaygı ve eğilimlerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2019). Türk soylulara Türkçe öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. Cilt: 29, Sayı: 1, Sayfa: 143-157.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7 (29), 125-135.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken* Vol. 6, No. 2 (2014), 335-349.
- Boylu, E. (2014). Dil-kültür ilişkisi ve İran'da Türkçe öğretimine etkisi. *Karamanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 2014(4), 19-28.
- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce öğretmen adaylarının İngilizce ve öğretmenlik becerilerine ilişkin öz yeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış doktora tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükkız, K. (2013). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (18), 69-80.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.

- Council of Europa (CEFR) (2018). Common European framework of reference for languages. Strasbourg: Cambridge University Press.
- Cüceloğlu, D. (2017). *İnsan ve davranışı*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Çeliktürk, Z., ve Yamaç, A. (2015). İlkokul ve ortaokul öğrencileri için okuma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 14(1), 97-107.
- Çiftçi, Ö. ve Demirci, R. (2018). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, cilt. 13, sa. 28, ss. 265-339.
- Dalcı, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Daly, J. A. and Miller, M. D. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in the Teaching of English*, 9(3), 242-249.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma öz yeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, Sayı: 2/1 2013 s. 84-114, Türkiye.
- Demir, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Demircan, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. (5.baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, A. (2019). Öğretmen adaylarının yazma kaygıları ile yaratıcı yazma başarıları arasındaki ilişki üzerine bir inceleme. *International Journal of Language Academy*, sayı 7/4 Aralık 2019 s. 210/220. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.30174duman>
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirtaş, S. K., & Acer, E. K. (2016). Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik bir değerlendirme: Passau üniversitesi örneği. *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırmalar*, 177-184.

- Deniz, H. ve Demir, S. (2019a). Öğrencilerin yazma kaygılarının yazma eğilimleriyle ilişkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt 22 Sayı 1, 124-144. Doi numarası: 10.17556/erziefd.520894
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019b). Öğrencilerin yazma kaygıları ve eğilimlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 32 (2), 2019, 497-526.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019c). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051.
- Dilmaç, O. ve İnanç, C. (2015). Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik öz yeterlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) (2017). Anadolu İmam Hatip Liseleri/İmam Hatip Ortaokulları vizyon belgesi. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) (2020). 21. Yüzyıl becerileri bağlamında Anadolu İmam Hatip Liseleri ve İmam Hatip Ortaokullarında yeni dönem. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Din Öğretimi Genel Müdürlüğü (DÖGM) (2021). Uluslararası Anadolu İmam Hatip Liseleri. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Er, O., Biçer, N., ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 1/2 2012 s. 51-69*, Türkiye.
- Er, O. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretimi uygulamalarının kültürel farkındalık oluşturma açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937.

- Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Turkophone*, 4(2), 87-101.
- Ergin, G. ve Türk, F. (2010). Türkiye’de öğrenim gören orta Asyalı öğrenciler. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(1), 35-41.
- Ergin, M. (1989). Türk Dil Bilgisi. Bayrak Yayınları, İstanbul.
- Göçer, A. (2012). Dil-kültür ilişkisi ve etkileşimi üzerine. *Türk Dili*, 729, 50-57.
- Gültekin, İ. (2020). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi programı*. İstanbul: Türkiye Maarif Vakfı.
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk öğrencilerin yazma kaygısı düzeylerinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 41, Sayı 183, 163-180.
- Gürbüz, S., ve Şahin, F. (2014). Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri. *Ankara: Seçkin Yayıncılık*, 271.
- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. *A.Ü. TÖMER Dil Dergisi*, S.10, Mayıs 1993, 5-9.
- Ilıman, E., Arslan, A. ve Arslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin yazma kaygıları ve öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 7, Sayı: 12, Nisan 2019, 108-127.
- İlhan H. (2019). *İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları üzerine bir çalışma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İlhan H., Tutkun, Ö. F. (2020). Yabancı dil öğrenmede yazma kaygısının nedenleri, etkileri ve baş etme yolları. *Researcher: Social Science Studies*, Cilt 8 / Sayı 3, s. 62-79.
- İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir. *Dil Dergisi*, (163), 36-45.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152.

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 8, Sayı 2, Ağustos 2012, ss. 67-76.
- Kalaycı, D. ve Erdoğan, T. (2017). Sınıf ve Türkçe öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, Güz-2017 Cilt:16 Sayı:64-Ek Sayı (1480-1495).
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karadağ, Ö. & Maden, S. (2014). Yazma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 265-304. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. İstanbul: EDAM Yayınları. 11 (2) 691-707.
- Karakoç Öztürk, B. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çanakkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22 (4), 1033-1050.
- Karatay, H. (2011). Süreç temelli yazma modelleri: planlı yazma ve değerlendirme (ed. Murat Özbay). *Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi. H. Karatay (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde (S. 411-471). Ankara: Pegem Akademi.
- Kartal, M. ve Bardakçı, S. (2018). SPSS ve AMOS Uygulamalı Örneklerle Güvenirlik ve Geçerlik Analizleri. Ankara: Akademisyen Yayınevi.
- Katrancı, M. (2015). Bireysel ve grupta yazma uygulamalarının yazma kaygısı ve yazılı öz yeterlik algısı üzerine etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55.

- Kılıç Avan, Ş., ve Kalenderoğlu, İ. (2019). Yabancı uyruklu ilköğretim öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterliliklerinin belirlenmesi: Kastamonu örneklemi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 16-30.
- Kılınç, A., Aytan, N., & Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies (Elektronik)*, 11(3), 1511-1526.
- Koçak, R., Barut, Y., Korkmaz, İ., İnan, H. Z., Gültekin, M. Öztan Ulusoy, Y., Taşdelen Karaçay, A., Aktuğ, S., İlhan, T., Oral, B., Avanoğlu, Y., Şahan, H. H., Uyangör, N., Işıtan, S., Gökalp, M., Köse, E., Küçükoğlu, A., Gündoğdu, K., Ozan, C., Akınoğlu, O., Çoban, A., Çubukçu, Z. (2011). *Öğrenme ve öğretme kuram ve yaklaşımları* (Ed.: Behçet Oral). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı yazma yönteminin 6. Sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlik algılarına, yazmaya ilişkin tutumlarına ve yazma becerisi akademik başarılarına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kuşdemir, Y. Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının yazma kaygılarının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 100-109.
- Linnenbrink, E. A., & Pintrich, P. R. (2003). The role of self-efficacy beliefs in student engagement and learning in the classroom. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 119-137. doi:10.1080/10573560308223
- Maden, S., Dincel Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 4/2 2015 s. 748-769, Türkiye*.
- Manay, E. B. (2017). *Kelime ağı yönteminin ilköğretim 6. Sınıf öğrencilerinin yazmaya karşı tutumlarına ve yazma öz yeterlik algısına etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Mavaşoğlu, M., & Tüm, G. (2010). Türkçenin yabancı dil (TYD) olarak öğretiminde Çukurova Üniversitesinin uygulamaları, karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Merkezi*.
- Melanlıoğlu, D. (2014). Impact of metacognitive strategies instruction on secondary school students' reading anxieties. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 107-119. DOI: 10.15390/EB.2014.3540

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı dersi (9, 10, 11, 12. sınıflar) öğretim programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB Komisyon) (2009). Diller İçin Avrupa ortak başvuru metni (Öğrenme- Öğretme-Değerlendirme). Ankara: MEB.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB Komisyon) (2021). Diller İçin Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme, değerlendirme – Tamamlayıcı cilt. Ankara: MEB.
- Özbay, M. (2011) *Yazma eğitimi*. (Ed. Özbay M.) Ankara: Pegem A Yayınları.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2011). Daly-Miller'in yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özsoy, Yusuf (2015). *Özel yetenekli (üstün zekâlı ve yetenekli) ortaokul öğrencilerinde yazma kaygısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19, 139-158.
- Reeves, L. (1997). Minimizing writing apprehension in the Learner-Centered classroom. *English Journal*, 86(6), 38-45.
- Ruhlen, M. (1991). *A Guide to the World's Languages*. Stanford University Press, California 1991.
- Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin değerlendirilmesi. *TSA*, 2, 269-290.
- Senemoğlu, N. (2015). *Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. (24. Basım). Ankara: Yargı Yayınları.
- Şahin, Y. (2013). *Farklı boyutlarıyla yabancı dil öğrenimi ve öğretimi*. Eğitim Yayınevi.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 1285-1299, Ankara-Turkey*.

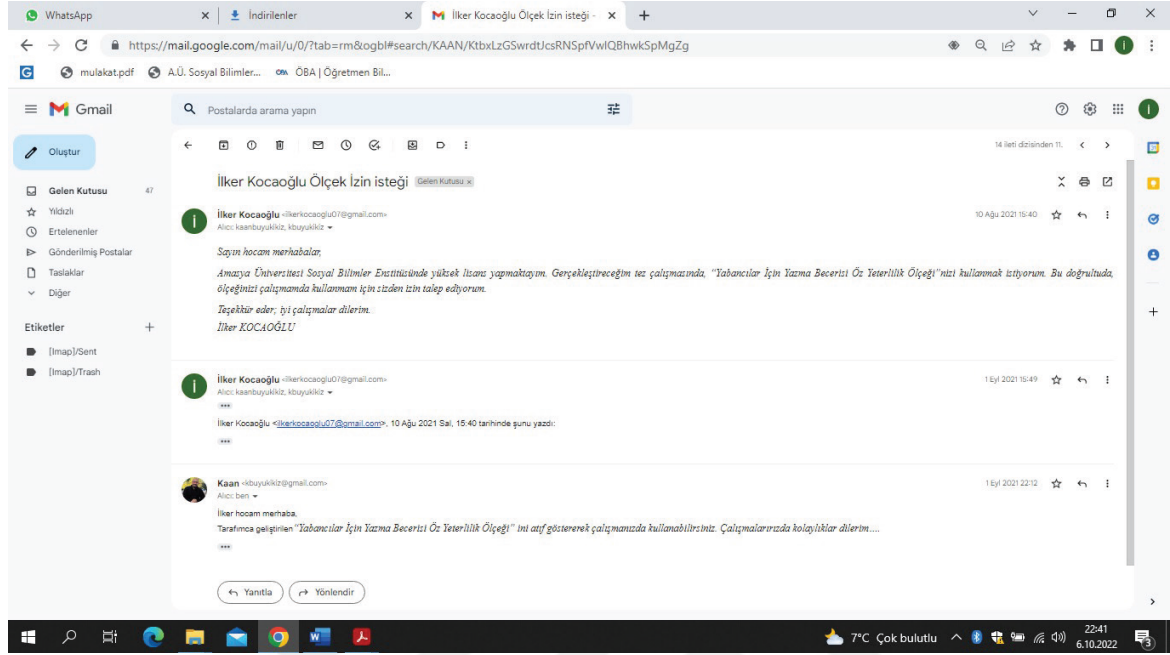
- Taşkın, Y. ve Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi* Cilt: 7 Sayı: 17 Sayfa: 322 – 356 Haziran 2019 Türkiye.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite öğrencilerinin tartışmacı metin yazma becerileri ile yazma kaygısı ve eleştirel düşünme becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt:1, Sayı: 1, Sayfalar: 14-21.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. ve Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010- 2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Topuzkanamış, E., (2014a). *Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım başarısı ve yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Topuzkanamış, E., (2014b). Yazma stratejileri öğretiminin Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısına etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi Sayı: 3/2 2014 s. 274-290, Türkiye*.
- Türk Dil Kurumu (TDK) (2011). *Türkçe Sözlük*. (11. Baskı) Ankara: TDK Yayınları.
- Türkiye Diyanet Vakfı (2022). Uluslararası Anadolu İmam Hatip Lisesi burs programı başvuru kılavuzu. Ankara.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 23 Yıl: 2007/2 (461-472 s.)*
- Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancılara öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 108-116.

- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi, *Dil Dergisi*, Sayı:142.
- Üstün, Ö. (2007). *Ortaöğretim üçüncü sınıfta Türk dili ve edebiyatı dersinde karikatür kullanımının yazılı anlatım öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Vardar, B. (2002). Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü. İstanbul: Multilingual yayınları.
- Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları / BARIN Concepts of mother tongue, second language and foreign language in language teaching. In M. Durmus, & A. Okur (Eds.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi /Teaching Turkish As A Foreign Language* (Pp. 181-200). Grafiker Yayınları.
- Yalnız, A. (2014). Akademik öz yeterlik: olumlu ve olumsuz duygulanımın yordayıcı rolü. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-101.
- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G. ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. (Ed. Cemal Yıldız). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Yılmaz, N. (2019). *Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygısı düzeyleri ve nedenlerinin belirlenmesi (Elâzığ örneği)*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(3), 2271-2280

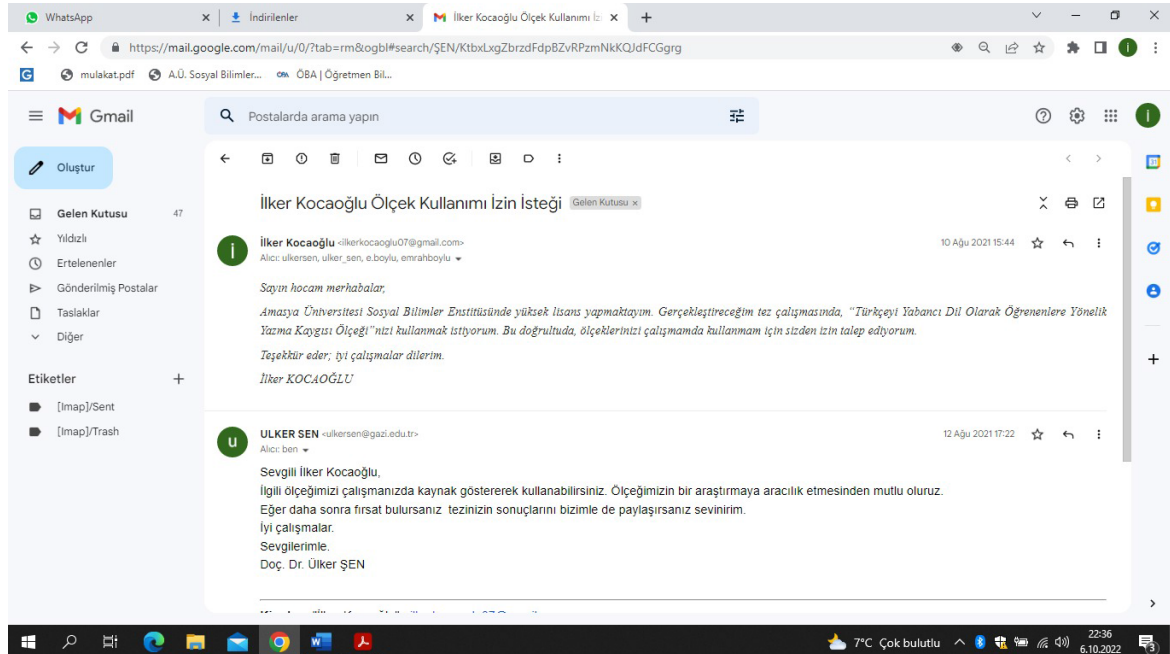
EKLER

Ek 1. Ölçek Kullanım İzni

Büyükikiz İzni



Şen ve Boylu İzni



Ek 2. Valilik İzni



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-47023766
Konu : Anket ve Araştırma İzni (İlker KOCAOĞLU)

01/04/2022

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Amasya Üniversitesinin 18.03.2022 tarihli ve 62884 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 30.03.2022 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : 11 ve 12. Sınıfta Öğrenim Gören Yabancı Uyumlu Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterliklerinin Yazma Kayıtlarına Olan Etkisini İncelemek
Araştırma Türü : Anket
Araştırma Yeri : Bahçelievler, Bayrampaşa, Fatih, Pendik
Araştırma Yapılacak Kişiler : Resmi İmam - Hatip Anadolu Lisesi Öğrencileri
Araştırmanın Süresi : 2021 - 2022 Eğitim ve Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı olarak kişisel veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, yüz yüze eğitime geçmiş olan kurumlarımızda, Covid-19 tedbirlerinin araştırmacı ve ilgili kurum idarelerince alınması, bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
01/04/2022
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (7 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aykut ÇELİK
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvanı : Büro Hizmetleri
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden e08b-9ec9-3a40-ae92-db43 kodu ile teyit edilebilir.

Ek 3. Anket Formu

11 VE 12. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN YAZMA KAYGILARINA OLAN ETKİSİNİ İNCELEMEK

Değerli katılımcı,

Bu araştırma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans tezi kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Fatih Can danışmanlığında Öğr. İlker Kocaoğlu tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin yazma kaygılarına olan etkisini incelemektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımınız oldukça kıymetlidir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya etkisi altında olmadan size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. (Araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya daha sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ilkerkocaoğlu07@gmail.com adresinden e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz.)

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum. Katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. *

☐ Evet

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki bilgileri kendinize en uygun şekilde doldurunuz.

1) Okulunuz *

- ☐ Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi

2) Sınıfınız *

☐ 11 ☐ 12

3) Cinsiyetiniz *

☐ Kız ☐ Erkek

4) Yaşınız *

☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☐ 19 ve üzeri

5) Kaç yıldır Türkçe Öğreniyorsunuz? *

☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ve üzeri

6) Kaç yıldır Türkiye’de bulunuyorsunuz? *

..... yıl

7) Türkçe kitap okuma sıklığınız nedir? *

☐ Her gün ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Hiç

8) Türkçe yazı yazma sıklığınız nedir? *

☐ Her gün ☐ Haftada bir ☐ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Hiç

9) Hangi ülke vatandaşısınız?

.....

10) Anadiliniz

.....

Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu bölümde maddeleri 1-7 arasında puanlamanız beklenmektedir.

1) Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

2) Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

3) Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

4) Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

5) Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

6) Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

7) Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

8) Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

9) Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ ¹ ☐ ² ☐ ³ ☐ ⁴ ☐ ⁵ ☐ ⁶ ☐ ⁷ Katılıyorum

10) Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

11) Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

12) Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

13) Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

14) Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

15) Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

16) Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Bu bölümde maddeleri 1-5 arasında puanlamanız beklenmektedir.

1) Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

2) Yazmayı severim. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

3) Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

4) Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluşturunurum. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

5) Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

6) Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

7) Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

8) Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

9) Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

10) Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

11) Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

12) Öğretmenin yazdıklarını sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

13) Yazma ödevlerinden hoşlanmam. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

KATILIMLARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

Ek 4. Uygulanmış Anket Formları

11 VE 12. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN YAZMA KAYGILARINA OLAN ETKİSİNİ İNCELEMEK

Değerli katılımcı,

Bu araştırma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans tezi kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Fatih Can danışmanlığında Öğr. İlker Kocaoğlu tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin yazma kaygılarına olan etkisini incelemektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımınız oldukça kıymetlidir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya etkisi altında olmadan size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. (Araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya daha sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ilkerkocaoğlu07@gmail.com adresinden e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz.)

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum. Katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerine düşen sorumlulukları anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. *

☒ Evet

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki bilgileri kendinize en uygun şekilde doldurunuz.

1) Okulunuz *

- ☐ Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
☒ Uluslararası Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi

2) Sınıfınız *

☒ 11 ☐ 12

3) Cinsiyetiniz *

☒ Kız ☐ Erkek

4) Yaşınız *

☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☒ 18 ☐ 19 ve üzeri

5) Kaç yıldır Türkçe Öğreniyorsunuz? *

☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ve üzeri

6) Kaç yıldır Türkiye’de bulunuyorsunuz? *

.....3..... yıl

7) Türkçe kitap okuma sıklığınız nedir? *

☐ Her gün ☐ Haftada bir ☒ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Hiç

8) Türkçe yazı yazma sıklığınız nedir? *

☐ Her gün ☐ Haftada bir ☒ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Hiç

9) Hangi ülke vatandaşısınız?

.....Kocaeli.....

10) Anadiliniz

.....Azerbaycanca.....

Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu bölümde maddeleri 1-7 arasında puanlamanız beklenmektedir.

1) Bir sayfahk bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒ 6 ☐ 7 Katılıyorum

2) Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒ 6 ☐ 7 Katılıyorum

3) Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒ 6 ☐ 7 Katılıyorum

4) Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒ 6 ☐ 7 Katılıyorum

5) Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

6) Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

7) Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

8) Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

9) Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

10) Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

11) Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

12) Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

13) Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

14) Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☒ 6 ☐ 7 Katılıyorum

15) Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

16) Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☒ 7 Katılıyorum

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Bu bölümde maddeleri 1-5 arasında puanlamanız beklenmektedir.

1) Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

2) Yazmayı severim. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

3) Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

4) Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluşturunurum. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☒ Kesinlikle katılıyorum

5) Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☒ Kesinlikle katılıyorum

6) Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

7) Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

8) Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder. *

☒ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

9) Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

10) Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

11) Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

12) Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

13) Yazma ödevlerinden hoşlanmam. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

KATILIMLARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

**11 VE 12. SINIFTA ÖĞRENİM GÖREN YABANCI UYRUKLU
ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ ÖZ YETERLİKLERİNİN YAZMA
KAYGILARINA OLAN ETKİSİNİ İNCELEMEK**

Değerli katılımcı,

Bu araştırma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilgiler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans tezi kapsamında Dr. Öğr. Üyesi Fatih Can danışmanlığında Öğr. İlker Kocaoğlu tarafından yürütülmektedir. Bu araştırmanın amacı 11 ve 12. sınıfta öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliklerinin yazma kaygılarına olan etkisini incelemektir. Bu çalışmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır ve katılımınız oldukça kıymetlidir. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya etkisi altında olmadan size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz gizli tutulacaktır; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. (Araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya daha sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya ilkerkocaoğlu07@gmail.com adresinden e-posta yoluyla ulaşabilirsiniz.)

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum. Katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum. *

☒ Evet

Kişisel Bilgiler

Aşağıdaki bilgileri kendinize en uygun şekilde doldurunuz.

1) Okulunuz *

- ☒ Uluslararası Fatih Sultan Mehmet Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Kaptan Ahmet Erdoğan Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Şehit Mehmet Karaaslan Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Pendik Kız Anadolu İmam Hatip Lisesi
☐ Uluslararası Şehit M. Murat Ertekin Anadolu İmam Hatip Lisesi

2) Sınıfınız *

- ☐ 11 ☒ 12

3) Cinsiyetiniz *

- ☐ Kız ☒ Erkek

4) Yaşınız *

- ☐ 13 ☐ 14 ☐ 15 ☐ 16 ☐ 17 ☐ 18 ☒ 19 ve üzeri

5) Kaç yıldır Türkçe Öğreniyorsunuz? *

- ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 ☐ 8 ☐ 9 ☐ 10 ve üzeri

6) Kaç yıldır Türkiye’de bulunuyorsunuz? *

.....4..... yıl

7) Türkçe kitap okuma sıklığınız nedir? *

- ☐ Her gün ☐ Haftada bir ☒ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Hiç

8) Türkçe yazı yazma sıklığınız nedir? *

- ☐ Her gün ☐ Haftada bir ☒ Ayda bir ☐ Yılda bir ☐ Hiç

9) Hangi ülke vatandaşısınız?

.....KENYA.....

10) Anadiliniz

.....SOMALİCE.....

Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu bölümde maddeleri 1-7 arasında puanlamanız beklenmektedir.

1) Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

2) Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

3) Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

4) Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

5) Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

6) Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

7) Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☒ 3 ☐ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

8) Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ 4 ☒ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

9) Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim. *

Katılmıyorum ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☒ 4 ☐ 5 ☐ 6 ☐ 7 Katılıyorum

10) Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

11) Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

12) Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

13) Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

14) Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

15) Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

16) Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim. *

Katılmıyorum 1 2 3 4 5 6 7 Katılıyorum

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği

Bu bölümde maddeleri 1-5 arasında puanlamanız beklenmektedir.

1) Yazı yazmak benim için eğlenceli bir iştir. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☒ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

2) Yazmayı severim. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

3) Yazı yazarken kendimi daha iyi hissedirim. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

4) Sınıf dışındaki zamanlarımda sürekli yazı yazmaya fırsat oluşturunurum. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

5) Sevdiğim veya iyi bildiğim bir konuda daha rahat yazı yazarım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

6) Sınıf içerisinde yapılan yazma çalışmalarına severek katılırım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

7) Düşüncelerimi yazarak anlatmaktan hoşlanırım. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☒ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

8) Arkadaşlarımdan benden daha iyi yazı yazmaları beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

9) Yazarken diğer öğrencilerin hatalarımı görmesi beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

10) Yazı yazarken kâğıt düzeninin kötü olması beni rahatsız eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

11) Yazı yazarken düşüncelerimi istediğim gibi ifade edememek beni kaygılandırır. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

12) Öğretmenin yazdıklarımı sınıf içerisinde düzeltmesi beni tedirgin eder. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☐ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☒ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

13) Yazma ödevlerinden hoşlanmam. *

☐ Kesinlikle katılmıyorum ☒ Katılmıyorum ☐ Kararsızım ☐ Katılıyorum ☐ Kesinlikle katılıyorum

KATILIMLARINIZ İÇİN TEŞEKKÜR EDERİM

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı : İlker KOCAOĞLU

Doğum Yeri :

Doğum Tarihi :

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi : Anadolu Üniversitesi/İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı

Yüksek Lisans Öğrenimi : Amasya Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü/ Türkçe ve

Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı / Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı

Bildiği Yabancı Diller : İngilizce, Almanca

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Yayınlar (-SCI -Diğer)

Yılmaz F., Kocaoğlu, İ. (2017). Yabancılar Türkçe öğretiminde görev temelli yaklaşımı kullanmaya yönelik etkinlikler. International Journal of Languages' Education and Teaching, 5(3), 234-248., Doi: <http://dx.doi.org/10.18298/ijlet.1885> (Yayın No: 3594342)

b) Bildiriler (-Uluslararası –Ulusal)

Kocaoğlu, İ. (2018). Yabancılar Türkçe öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin etkinliklerle kullanımı. Uluslararası Akşemseddin – İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu, Hitit Üniversitesi, Çorum.

c) Katıldığı Projeler

Sivas Valiliği himayelerinde il milli eğitim müdürlüğü tarafından yürütülen KÖPRÜ (Kurslarda Öğretimin Planlanması ve Rehberlikte Üstünleşme) projesi - Eylül 2020-Haziran 2022

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl:

Antalya / Korkuteli / Tatköy Ramazan Karabağır İlköğretim Okulu / Eylül 2010-Aralık 2010

Şırnak / Uludere / Ortağ Bucağı Ortaokulu / Aralık 2010-Haziran 2014

Sivas / Merkez / Vali Aydın Güçlü Ortaokulu / Temmuz 2014-Haziran 2017

Sivas / Merkez / Kadıburhaneddin İmam Hatip Ortaokulu / Haziran 2017-devam ediyor.