



T.C.

İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ SURİYE GÜVENLİ BÖLGE'DE YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMAKAYGI, TUTUM VE ÖZ
YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem TAY

Malatya, 2023

T.C.
İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI


TÜRKÇEYİ SURİYE GÜVENLİ BÖLGE'DE YABANCI DİL OLARAK
ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA KAYGI, TUTUM VE ÖZ
YETERLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE
BELİRLENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

İrem TAY

Danışman: Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI

Malatya, 2023

| | | | |
|---|-------------------------|--------------|-----------------|
|  | KABUL ONAY FORMU | Doküman No | İNÜ-KYS-FRM-142 |
| | | Yayın Tarihi | 19.08.2019 |
| Revizyon No | | | |
| Revizyon Tarihi | | | |
| İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ | | | |

**İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
EGİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ**

**Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin
Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre
Belirlenmesi**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

DANIŞMAN

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI

HAZIRLAYAN

İrem TAY

Jürimiz tarafından 02/06/2023 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda bu tez **oybirliği** ile başarılı bulunarak Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyelerinin Unvanı Adı Soyadı

İmza

1.Prof. Dr. İlhan ERDEM (Başkan)

2.Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI (Danışman)

3.Prof. Dr. Derya YILDIZ

ONAY

Bu tez, İnönü Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından kabul edilmiş ve Enstitü Yönetim Kurulu'nun .. /... /20... tarih ve 20 ... /..... sayılı Kararıyla da uygun görülmüştür.

Doç. Dr. Eyüp İZCİ

Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI'nın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **“Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi”** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlâk ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

İrem TAY

ÖN SÖZ

İnönü Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Programına başladığım günden itibaren tüm korku ve çekingenliğimi fark edip beni cesaretlendiren; gerek hayat gerekse akademik hayat yolunda elimden tutan, her daim yanımda olduğunu ve beni desteklediğini canı gönülden hissettiğim kıymetli danışmanım Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI'ya ve lisans eğitimim başta olmak üzere bilgi ve tecrübelerinden faydalandığım İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümündeki değerli hocalarıma çok teşekkür ederim.

Tecrübelerini ve fikirlerini benimle paylaşan, umudumu ve ufkumu her daim genişleten kıymetli hocalarım Prof. Dr. İlhan ERDEM'e ve Prof. Dr. Süleyman Nihat ŞAD'a çok teşekkür ederim.

6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen "Asrın Felaketi"nin ardından bölgede yaşanan tüm olumsuzluklara rağmen TUBİTAK BİÇABA projesi aracılığıyla beni destekleyen değerli hocam Prof. Dr. Derya YILDIZ'a çok teşekkür ederim.

2022 yılında Suriye Güvenli Bölge Azez Yunus Emre Enstitüsü TKM bünyesinde beraber çalıştığım arkadaşlarıma ve çalışma konum kapsamında veri toplamama yardımcı olan YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜne teşekkürü bir borç bilirim.

Her biri farklı disiplin alanlarında çalışsa da her koşulda uzakları yakın eden ve beni cesaretlendiren çok değerli arkadaşlarım Emine NACAR'a, İlayda TARIM'a, Merve KARAÇOBAN'a ve Merve AKSOY'a sonsuz teşekkürler.

Son olarak ailem ve ailemden bir parça olan ve bu tezin arkasında benim gibi heyecanla bekleyenlere çok teşekkür ederim. Ayağımıza taş değmesin diye elini ve gözünü benden ve kardeşlerimden hiç ayırmayan canım aile büyüklerim ile birlikte babama ve anneme bana sundukları her imkân, önümü açtıkları herbir yol ve her kararımın arkasında durdukları için minnettarım.

İrem TAY

ÖZET

Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi

TAY, İrem

Yüksek Lisans, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr.Bahar DOĞANKAHTALI

Bu çalışmanın amacı; Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini belirlemek; kaygı, tutum ve öz yeterliği çeşitli değişkenleri dikkate alarak incelemektir. Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğretim faaliyeti gösteren Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi bünyesinde öğrenim gören B1 kur düzeyindeki 179 Suriyeli öğrenci bu çalışmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli ve korelasyonel desen kullanılmıştır. Çalışmada öğrencilerin kişisel özelliklerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Çalışmanın nicel verileri farklı araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerden toplanmıştır. Öğrencilerin yazma becerisine ait tutumlarını belirlemek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği”, yazma becerisine yönelik kaygılarını tespit etmek amacıyla “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Ölçeği” ve öğrencilerin yazma becerisine ait öz yeterliklerini saptamak için “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlikleri ve tutumlarının nispeten yüksek olduğu, yazma kaygılarının nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin yazma öz yeterlikleriyle yazma kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde, yazma öz yeterlikleriyle yazma tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde, yazma tutumları ve kaygıları arasında ise orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Çeşitli değişkenler dikkate alındığında yazma kaygılarının cinsiyet, öğrenim durumu, meslek, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı değişkenlerinde anlamlı bir farka

rastlanmazken yaşın anlamlı bir ilişki oluşturduğu, bölge, ana dili değişkenlerinin anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Yazma tutumlarının cinsiyet, bölge ve öğrenim durumu değişkenleri açısından fark oluşturmadığı ancak yaşın anlamlı bir ilişki oluşturduğu, ana dili, meslek, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe yazı yazma sıklığı arasında anlamlı bir fark oluşturduğu tespit edilmiştir. Yazma z yeterliklerinin ise belirlenen cinsiyet, bölge, yaş, ana dili, öğrenim durumu, meslek, kitap okuma sıklığı değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık ve ilişki oluşturmadığı sonucuna ulaşılırken yazı yazma sıklığı değişkeninin yazma öz yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, yazma kayęısı, yazmaya yönelik tutum, yazma öz yeterliği.

ABSTRACT

The aim of this study; to determine the writing anxiety, attitude and self-efficacy levels of students learning Turkish as a foreign language in the Syria Safe Zone; is to examine anxiety, attitude and self-efficacy by considering various variables. The study group of this study consists of 179 Syrian students at B1 level, studying at the Yunus Emre Institute Turkish Cultural Center, which operates in the Syrian Safe Zone. Within the scope of the study, relational survey model and correlational design, which are quantitative research methods, were used. In the study, Personal Information Form was used to determine the personal characteristics of the students. The quantitative data of the study were collected from scales developed by different researchers. "Writing Skills Attitude Scale in Teaching Turkish as a Foreign Language" in order to determine students' attitudes towards writing skills, "Writing Anxiety Scale in Teaching Turkish as a Foreign Language" in order to determine their concerns about writing skills, and "Writing Skills for Foreigners" in order to determine students' self-efficacy in writing skills. Self-Efficacy Scale" was used.

As a result of there search, it was determined that the students who learned Turkish in the Syria Safe Zone had relatively high self-efficacy and attitudes towards writing, and their writing anxiety was relatively low. There was a moderately negative relationship between students' writing self-efficacy and writing anxiety, a moderately positive relationship between their writing self-efficacy and writing attitudes, and a moderately negative relationship between their writing attitudes and anxieties. Considering various variables, it was determined that while there was no significant difference in the variables of gender, education level, occupation, frequency of reading Turkish books, and frequency of writing in Turkish, age created a significant relationship, and region and mother tongue variable created a significant difference. It was determined that writing attitudes did not make a difference in terms of gender, region and educational status variables, but age created a significant relationship, and there was a significant difference between mother tongue, occupation, frequency of reading Turkish books, and frequency of writing in Turkish. While it was concluded that writing self-efficacy did not create a significant difference or relationship in terms of gender, region, age, mother tongue, educational status, occupation, and frequency of reading books, it was concluded that the variable of writing frequency created a significant difference on writing self-efficacy.

Keywords: Turkish as a foreign language, writing anxiety, attitude towards writing, writing self-efficacy.



İÇİNDEKİLER

| | |
|--|-----|
| ONUR SÖZÜ | i |
| ÖN SÖZ | ii |
| ÖZET | iii |
| ABSTRACT | v |
| İÇİNDEKİLER..... | vii |
| TABLOLAR LİSTESİ..... | x |
| ŞEKİLLER LİSTESİ | xi |
| KISALTMALAR LİSTESİ..... | xii |
| GİRİŞ | 1 |
| 1.1. Problem Durumu..... | 1 |
| 1.2. Amaç..... | 4 |
| 1.3. Önem..... | 5 |
| 1.4. Varsayımlar | 5 |
| 1.5. Sınırlılıklar | 6 |
| 1.6. Tanımlar | 6 |
| 2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR..... | 8 |
| 2.1. Kuramsal Bilgiler..... | 8 |
| 2.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi | 8 |
| 2.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri..... | 11 |
| 2.1.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi | 18 |
| 2.1.4. Yazma Becerisi ile Öz Yeterlik Arasındaki İlişki..... | 22 |
| 2.1.5. Yazma Becerisi ile Kaygı Arasındaki İlişki..... | 25 |
| 2.1.6. Yazma Becerisi ile Tutum Arasındaki İlişki..... | 26 |
| 2.1.7. Suriye Güvenli Bölge Hakkında Genel Bilgiler | 29 |
| 2.1.8. Suriye Güvenli Bölge’de Yürütülen Türkçe Öğretim Faaliyetleri..... | 32 |
| 2.2. İlgili Araştırmalar | 35 |
| 3. YÖNTEM | 39 |
| 3.1. Araştırmanın Modeli | 39 |
| 3.2. Katılımcılar..... | 39 |
| 3.3. Veri Toplama Araçları..... | 41 |
| 3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği | 41 |
| 3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği | 42 |
| 3.3.3. Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği | 42 |

| | | |
|--------|--|----|
| 3.4. | Verilerin Toplanması | 42 |
| 3.5. | Verilerin Analizi | 43 |
| 4. | BULGULAR VE YORUM | 45 |
| 4.1. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum 45 | |
| 4.2. | Öğrencilerin Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri Arasında Anlamlı Düzeydeki İstatistiksel İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum..... | 46 |
| 4.3. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 48 |
| 4.4. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Bölge Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 49 |
| 4.5. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum | 50 |
| 4.6. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Ana Dili Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 51 |
| 4.7. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum, Öz Yeterliklerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 52 |
| 4.8. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Meslek Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum..... | 53 |
| 4.9. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum | 54 |
| 4.10. | Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum | 55 |
| 5. | SONUÇ VE ÖNERİLER..... | 57 |
| 5.1. | Sonuçlar..... | 57 |
| 5.1.1. | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar | 57 |
| 5.1.2. | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumlarına İlişkin Sonuçlar | 60 |
| 5.1.3. | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar | 63 |
| 5.2. | Öneriler | 65 |
| 5.2.1. | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Yönelik Öneriler 65 | |
| 5.2.2. | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumlarına Yönelik Öneriler..... | 66 |
| 5.2.3. | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine Yönelik Öneriler..... | 67 |
| | KAYNAKÇA..... | 68 |
| | EKLER..... | 91 |

| | |
|---|-----|
| EK 1. Uygulama İzni | 91 |
| EK 2. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni | 92 |
| EK 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Kullanım İzni..... | 92 |
| EK 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni | 93 |
| EK6. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği.... | 95 |
| Ek 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği | 96 |
| EK8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği | 97 |
| EK 9. Etik Kurul İzni..... | 100 |



TABLULAR LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Tablo 1. Çalışmaya Katılan Türk Kültür Merkezindeki Öğrencilere Ait Kişisel Veriler | 40 |
| Tablo 2. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Tutumlarına İlişkin Betimsel Analizler | 45 |
| Tablo 3. Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları..... | 47 |
| Tablo 4. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından t Testi Sonuçları..... | 48 |
| Tablo 5. Bölgelerine Göre Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları | 49 |
| Tablo 6. Yaşlarına Göre Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Spearman Brown Korelasyon Analizi sonuçları | 50 |
| Tablo 7. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Anadil Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... | 51 |
| Tablo 8. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının ÖğrenimDurumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 52 |
| Tablo 9. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Meslek Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları..... | 53 |
| Tablo 10. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 54 |
| Tablo 11. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları | 55 |

ŞEKİLLER LİSTESİ

| | |
|---|----|
| Şekil 1. Suriye Güvenli Bölge Haritası | 31 |
| Şekil 2. Katılımcıların Yazma Öz Yeterlik Algısına İlişkin Dağılım..... | 45 |
| Şekil 3. Katılımcıların Yazma Kaygılarına İlişkin Dağılım | 46 |
| Şekil 4. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Dağılım | 46 |
| Şekil 5. Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişki..... | 48 |



KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.: Aktaran

Bkz.: Bakınız

Cohen d: Etki Büyüklüğü

CEFR: Common European Framework of Reference for Languages

Min. : Minimum

Max.: Maksimum

N: Kişi sayısı

p: Anlamlılık Düzeyi

r: Korelasyon Analizi

sd.: Serbestlik Derecesi

Sıra ort.: Sıra Ortalaması

X^2 : Ki Kare Değeri

ϵ^2 : Etki Büyüklüğü

\bar{x} : Aritmetik Ortalama

vb. : Ve Benzeri

vd. : Ve Diğerleri

GİRİŞ

1.1.Problem Durumu

Değişen ve gelişen dünyada yabancı bir dile olan ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. İnsanlar farklı toplumları ve kültürleri tanımak, farklı bir ülkede eğitim alarak kariyerlerini geliştirmek, zengin iş olanaklarına sahip olmak ya da uluslararası ticaret yapmak gibi sebeplerden dolayı yabancı bir dile ihtiyaç duyabilirler. Bununla birlikte siyasi, sosyal, ekonomik ve kültürel birçok faktörün de yabancı dil öğrenimine ihtiyaç doğurduğu düşünülmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda yurt içinde ve yurt dışında ikinci bir dil öğrenme fırsatı çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığı ile bireylere sunulmaktadır.

Tarihi çok eski dönemlere dayanan Türkçenin de yabancı bir dil olarak öğrenimi özellikle son dönemlerde hız kazanmıştır (Dalcı, 2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi ana dilinde olduğu gibi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerileri ile gerçekleşir. Ana dili edinim sürecinde ilk edilen dil becerisi dinleme iken yabancı bir dilin öğreniminde öğrencilerin okuma becerisi ile başladığı dile getirilir (Çelik, 2019; Keskin ve Okur, 2014). Bununla birlikte alan yazında öğrencilerin ilk kazandıkları becerinin tıpkı ana dilinde olduğu gibi dinleme becerisi olduğunu ifade eden çalışmalar da bulunmaktadır (Doğan, 2019; Sayar, 2022). Bu konuda bir birlik olmasa da dil becerilerin genel olarak bütünlük gösterdiği ve birbirlerini tamamladıkları bilinmektedir. Ayrıca bireyin dil becerileri aracılığıyla yabancı bir dili öğrenirken ana dili öğrenim sınırlarının ötesine de geçmesi beklenir (Akyıldız, 2019). Bireylerin dil öğrenim sınırlarının ötesine geçmesinde içinde buldukları çevrenin, sahip oldukları özelliklerin ve kullanılan dil becerilerinin de etkili olabileceği düşünülmektedir.

Nitekim yabancı bir dilin öğreniminde ön planda olan dört temel dil becerisinin üzerinde yapılan araştırmalar göstermektedir ki cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, anne baba eğitim seviyesi, ana dili, sınıf, aylık ekonomik gelir, meslek, devam edilen kur düzeyi, Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumu, öğrencilerin geldikleri ülke, öğretim türü, kalınan yer, mezun olunan lise türü, kitap okuma sıklığı, yazı yazma sıklığı, Türkçe dizi/film izleme sıklığı, Türkçe müzik dinleme sıklığı, barınma durumu gibi değişkenlerin dil öğrenim sürecinde etkisi bulunmaktadır (Altunkaya, 2017; Akın ve Çetin, 2016; Arslan, 2018; Arslan, İlman ve Aslan, 2019; Baş ve Şahin, 2013; Boylu ve Çangal, 2015; Erdil, 2017; İnan, 2013; İşeri ve Ünal, 2012).

Dil öğrenim sürecinde en son gelişme gösteren ve en çok zorlanılan beceri yazma becerisidir (Çakır, 2010). Yazma; öğrencilerin hislerini, fikirlerini, arzularını ve hayallerini yazılı olarak açıklama, düşüncenin harfler ve semboller aracılığıyla dışa vurumu, zihinde gelişen somut üretimsel bir süreç, gözlemlerin, dinlenenlerin ve okunanların kâğıt üzerinde anlatılması eylemidir (Erol, 2016; Güneş, 2020; Kılınç ve Tok, 2012; Temizkan, 2011). Yabancı bir dilde yazma ise tüm bunlara ek olarak hedef dilin alfabesinin, yapısının, kelime hazinesinin, cümle kurulumunun öğrenilmesi ile mümkündür (Başkan, 2019).

Yazma becerisi; fiziksel, zihinsel ve psikolojik süreçleri içinde barındıran karmaşık bir süreçtir. Bireyin el göz koordinasyonuna sahip olması fiziksel süreçlerini, bireyin zihninde yapılandığı bilişsel basamaklar yazmanın zihinsel süreçlerini, bireyin yazmaya başlarken içinde bulunduğu duygu durumu hali ise psikolojik süreçlerini ifade eder (Kardaş, 2021; Tabak ve Göçer, 2013; Yaman, 2010).

Yazı yazarken başlık, sayfa düzeni, noktalama işaretleri, yazım kuralları, bağdaşıklık, tutarlılık gibi unsurlara bağlı kalma durumu öğrencilerin yazı yazmalarından kaçınmalarına ve yazmada zorlanmalarına sebep olabilir. Bu da öğrencilerde bir psikolojik etmen olarak öne çıkan kaçınma davranışını gerçekleştirmelerine ve kaygı duygu durumunu hissetmelerine neden olabilir. Kaygı kavramı üzerine alan yazında birçok tanım yer almaktadır. Kaygı Özusta'ya (1993) göre, bireyin içinde bulunduğu çevrenin de etkisiyle duygusal bir değişim; Sargın'a (2012) göre, kişilik gelişiminde önemli bir etkiye sahip olan güç ile endişe arasındaki karmaşık bir duygu hali; Seven ve Engin'e (2008) göre, sebepsiz bir şekilde gelişen korku hissine verilen tepki olarak tanımlanır. Psikolojik olarak değerlendirilen ve ele alınan kaygı eğitim boyutunda da kendine yer edinmiştir. Duman (2008), kaygının düşük olmasının performansı düşüreceğini, kaygı seviyesinin belli bir miktara kadar artmasının performansı da arttıracığını ancak yüksek miktarda kaygı yaşamının performansı olumsuz yönde etkileyeceğini dile getirir. İşeri ve Ünal (2012), bu durumun yazmada başarıyı ne ölçüde olumlu ya da olumsuz etkilediğini net olarak açıklayamasa da fazla kaygının başarıyı olumsuz yönde etkilediğini öne sürer.

Bireyleri etkileyen bir başka psikolojik faktör ise öz yeterlik algısıdır ve bireyin motivasyonunun temelini oluşturur. Yazma öz yeterliği, bireyin yazma davranışına yönelik düşüncelerini açıklar (Demir, 2013). Bandura'nın (1997'den aktaran Gülli ve Kuşdemir, 2021) öz yeterlik teorisine göre, bireyin yazma becerisi ile öz yeterlikleri

birbirleri ile bağlantılıdır. Öğretmenlerin, ebeveynlerin ya da arkadaşların değerlendirmelerinden öz yeterlik algısı etkilenmektedir. Yapılan negatif eleştiriler kişinin kendisine olan inancına zarar verebilir. Bu sebeple bilhassa öğretmenlerin ders esnasında yazma çalışmaları yaparken katı eleştiriler, olumsuz fikirler ifade etmekten kaçınması gerekir (Uygun,Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014). Bununla birlikte olumlu ifadelerin bireyi yazmaya karşı cesaretlendireceği düşünülmektedir.

Her bireyin yazmaya karşı merakı, isteği ve tutumu dabenzer değildir. Yazma özelinde böyle bir farklılığın oluşmasında eğitim seviyesi, aile yapısı, kişisel özellikler gibi bazı değişkenler etkili olabilmektedir. Tutum; şahıslara, eşyalara, vakalara vb. durumlara karşı daima benzer şekilde davranmamıza sebep olandaimi ve değişmez bir inanış (Öncül, 2000); bir nesneye karşı bireyin geliştirdiği olumlu ve olumsuz duygular bütünü (Watson, Tregerthan ve Frank 1984 aktaran Erden, 1995) olarak açıklanmaktadır. Tüm bu psikolojik durumlar incelendiğinde kaygı, tutum ve öz yeterliğin yazma üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Ayrıca literatür çalışmaları incelendiğinde hem Türkiye'deki hem de yurt dışındaki farklı kuruluşlar aracılığıyla Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine birçok çalışmanın yapıldığı ve bu çalışmalarda kaygı, tutum ve öz yeterlik algılarının da dil becerileri özelinde çalışmalarda yer edindiği görülmüştür. Ancak Suriyeli öğrenciler üzerinde özellikle 2011 Suriye iç savaşının da etkisi ile yapılan çalışmaların Türkiye'de bulunan eğitim-öğretim kurumları aracılığı ile yapıldığı tespit edilmiştir (Akbulut, 2016; Altunkaya ve Ateş, 2017; Başar ve Akbulut, 2016; Biçer ve Alan, 2017; Doğan ve Ateş, 2018; Erol, Erdem ve Akkaya, 2021; Gürlar, 2019; Hamzadayı ve Büyükikiz, 2015; İşcan, 2015; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Kardaş, 2016; Melanlıoğlu ve Demir, 2013; Moralı, 2018;Özarılan, 2018; Polatcan, 2019; Sallabaş, 2013; Sarıgöl, 2000; Şen ve Boylu, 2015; Şengöl, 2018; Türker, 2019; Urgan, 2015; Yalçın, 2022).

Suriye sahasında ise doğrudan Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak Suriye'de yaşayan ve Türkçe öğrenmek isteyen bu bireylerin sayısı azımsanamayacak düzeydedir. Bu durum yabancılara Türkçe öğretimi alanında bir ihtiyaç doğurmaktadır. Üstelik yabancı dilin öğretiminde bireyin içinde yaşadığı çevre dikkate alınarak onların yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumlarının belirlenmesi ve çeşitli değişkenler açısından ilişki olup olmadığı ya da farklılık oluşturup oluşturmadığının belirlenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Bu sebeple ‘‘Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen B1 kur seviyesindeki öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlikleri ne düzeydedir ve farklı değişkenler kaygı, tutum ve öz yeterlik özelinde anlamlı bir ilişki ya da farklılık göstermekte midir?’’ sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

1.2.Amaç

Araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen B1 seviyesindeki öğrencilerin yazmaya ait öz yeterlik, kaygı ve tutumlarını tespit etmek ve çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu amaca göre şu alt amaçlara da cevap aranmaya çalışılmıştır:

Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin;

1. Yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları ne düzeydedir?
2. Yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
3. Cinsiyetine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Buldukları bölgeye göre yazma özyeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Yaşları ile yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
6. Ana diline göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
7. Eğitim seviyelerine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
8. Mesleklerine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
9. Türkçe kitap okuma sıklığına göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
10. Türkçe yazı yazma sıklığına göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

1.3.Önem

Farklı coğrafyalarda, çeşitli kurum ve kuruluşlar aracılığıyla insanlar Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme fırsatı bulurlar. Bu kurum ve kuruluşlardan bir tanesi de Yunus Emre Enstitüsüdür. Yunus Emre Enstitüsü 60. kültür merkezini Suriye Güvenli Bölge’de açarak Suriyeli bireylere kendi topraklarında Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır (<https://www.yee.org.tr/>). Yunus Emre Enstitüsü ile birlikte Türkiye Maarif Vakfı, Millî Eğitim Müdürlükleri, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Sağlık Bilimleri Üniversitesi gibi kurum ve kuruluşlar ile birlikte çeşitli vakıf ve dernekler de Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğretim faaliyetleri göstermektedir. Suriye Güvenli Bölge’de çeşitli kurumlar aracılığıyla Türkçe öğretim faaliyetlerinin yapılıyor olması, yabancılara Türkçe öğretimi alanında bu bölge özelinde bir ihtiyaç doğurmaktadır. Zira yabancı dilin öğretiminde bireyin içinde yaşadığı çevre dikkate alındığında onların öz yeterlik, kaygı ve tutumlarının belirlenmesinin, çeşitli değişkenlerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik üzerinde farklılaşma durumunun tespit edilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda yurt dışında farklı ülkelerde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine çeşitli çalışmaların mevcut olduğu görülürken Suriye Güvenli Bölge sahasında doğrudan Türkçe öğretimine yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılamamıştır. Özellikle Suriye iç savaşı ile birlikte geçici koruma kapsamındaki Suriyeli bireyler üzerinde birçok çalışma yapılmıştır ancak bu çalışmaların verileri Türkiye’de eğitim-öğretim faaliyeti yapan kurumlar aracılığı ile toplanmıştır (Başar, 2018; Biçer ve Alan, 2017; Boylu, 2014; Büyükkiz ve Çangal, 2016; Çakmak, 2018; Çalışkan ve Çangal, 2013; Demirci, 2015; Güner ve Kartal, 2021; Novikava, 2022; Uçak, 2017; Yıldız, 2016; Tanrikulu, 2017). Ancak bu çalışma kapsamında doğrudan Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen öğrencilerden veri toplamak amaçlanmıştır. Suriye Güvenli Bölge’de toplanan yazma becerisine ait verilerin kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini belirleyip çeşitli değişkenler açısından değerlendirmeyi amaçlayan bu çalışmanın özgün olabileceği ve önemli olabileceği düşünülmektedir.

1.4.Varsayımlar

Yapılan çalışmada öğrencilerin “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Kaygı Ölçeği”, “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” ne içtenlikle cevap verdikleri ve Suriye Güvenli Bölge Yunus Emre Enstitüsünde öğrenim gören B1 kur

düzeyindeki öğrencilerin tüm Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen öğrencileri kapsadığı varsayılmıştır.

1.5.Sınırlılıklar

Araştırma;

- 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Suriye Güvenli Bölge’de yer alan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezleri bünyesinde öğrenim gören 179 B1 kur düzeyi öğrenci ile sınırlıdır.
- Araştırmanın yazma tutumu ile ilgili olan sonuçları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın yazma kaygısı ile ilgili olan sonuçları Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Kaygı Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmanın yazma öz yeterlik ile ilgili olan sonuçları Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği ile elde edilen verilerle sınırlıdır.
- Araştırmadaki kullanılan değişkenler araştırmacının belirledikleri ile sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Ana Dili: Bireyin yetiştiği aile ya da bağlı olduğu toplumdan edindiği dile denir (Korkmaz, 1992).

Yabancı Dil: Ana dilinden farklı olarak öğrenilen dil, ana dili dışında öğretilen dil olarak tanımlanmaktadır. Bu öğrenim, öğretim süreci bilinçli, planlı ve programlı bir şekilde gerçekleşir (Oruç, 2016).

Yazma: Fikirleri açıklamak için işaretleri ve sembolleri anlamlı hale getirme sürecidir(Akyol, 2018).

Yazma Becerisi: Yazma becerisi, fikirlerin beyaz bir sayfaya aktarılması olarak tanımlanabilir(Güneş, 2020). Yazma geliştirilebilir ve iyileştirilebilir bir beceri alanıdır ve birçok becerinin bir arada çalışması ile aktivasyon gösterir (Ungan, 2007; Göçer, 2016). Yaman’a (2010) göre yazma becerisi, insanların diğer dil becerilerine oranla zorluk yaşadığı bir dil becerisidir.

Kaygı: Bireyde oluşan endişe, rahatsızlık durumu (Beck ve Emery, 2006). Türk Dil Kurumu elektronik Türkçe Sözlükte (<https://sozluk.gov.tr/>), “üzüntülü hissetme, endişe ve korku duyulan düşünce” şekli olarak tanımlamaktadır.

Tutum: Bireyin önceden belirlenmiş bir konuya yönelik tavrı (Kadan, 2020).

Öz Yeterlik: Bireylerin kendi sınırları doğrultusunda bazı işleri yapabilme kabiliyetine dair görüşlerinin bütünü olarak ifade edilir (Bandura, 1986'dan aktaran Özdemir, 2008).

Yazma Kaygısı: Yazma esnasında meydana gelen duygu değişikliği, yazmanın zorlaşması ve sıkıntılı hissetme hâli (Karakaya ve Ülper, 2011).

Yazma Tutumu: Yazılı bir metin ortaya koymak amacıyla yazmayı gerçekleştiren kişinin mutlu ya da mutsuz hissetmesi durumu, kişinin duygularının yazıya yansımaları halidir (Graham, Berninger ve Fan, 2007).

Yazma Öz Yeterliği: Bireyin kendi yazma becerisine dair fikri (Demir, 2014).



2. KURAMSAL BİLGİLER VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1.Kuramsal Bilgiler

Bu başlık altında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde temel dil becerileri,Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi, yazma becerisi ile öz yeterlik arasındaki ilişkisi, yazma becerisi ile kaygı arasındaki ilişkisi, yazma becerisi ile tutum arasındaki ilişki, Suriye Güvenli Bölge hakkında genel bilgiler, Suriye Güvenli Bölge’de yürütülen Türkçe öğretim faaliyetleri ile ilgili bilgiler ele alınmıştır.

2.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

İnsanoğlu dünyaya geldiği ilk andan itibaren kendini anlatma ve karşı tarafı anlama ile karşı karşıya kalmıştır. Bu da insanlar için elzem bir durum olan iletişim becerisini ortaya çıkarmıştır. Bu iletişim becerisinde rol alan ana etken ise dildir. Dil insanoğlunun dış dünyayı tanınmasında ve onunla bağ kurmasında önemli bir basamaktır. Gelişen teknoloji, siyaset, ticaret, eğitim, göç vb. durumlar insanları ikinci bir dili daha öğrenmeye zorlamaktadır. Bu ikinci bir dil öğrenimi aynı zamanda kültürel etkileşimi de sağlamaktadır (Kırkkılıç, 2002).

Yabancı bir dili öğrenme sürecine giren birey, öğrenmeye başladığı dilin sosyo-kültürel yapısı, gelenek ve görenekleri, değer yargıları ile de bütünleşmiş olur. Bu nedenledir ki öğretilen yabancı dilin ait olduğu toplumun kültürel değer yargıları da belli bir ölçüde ve uygun yöntemlerle öğrenciye öğretilmesi önemli bir adımdır (Barın, 2008). İnsanlarindilin konuşulduğu topluma ait değer yargılarını ve kültürel yapılarını bilmelerinin dili öğrenme sürecini kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

Yabancı bir dilin öğreniminin ilk olarak hangi diller arasında, nerede ve ne zaman gerçekleştiği bilinmese de bugün birçok dilin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır (Demircan, 2012). Dünya tarihinde kökeni çok eski dönemlere kadar uzanan milletlerden biri de Türklerdir ve Türkler tarih boyunca farklı coğrafyalarda, farklı milletler ile komşuluk yapmış; ticaret yapmış, çeşitli sözleşmeler, anlaşmalar imzalamış ve günümüze birçok yazılı eser bırakmışlardır. Bu yazılı eserlerin birikimi, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde köklerinin eskiye dayandığını göstermektedir (Özdemir Erem, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, 11. yüzyılda Kaşgarlı Mahmut tarafından kaleme alınan ve Türkçenin önemini ispatlamak amacıyla yazılan DivânuLügâtî't- Türk ile başlamaktadır (Ungan, 2015). DivânuLügâtî't- Türk'ten önce Türkçe öğretimine ait

herhangi bir esere rastlanılmamış olması, eserde Türk dilinin öğretimine yönelik ilk çalışmaların yer alması, dil ile birlikte kültüre ait özelliklere de yer vermesi bakımından bu eserin ayrı bir önemi vardır (Tiryaki, 2013).

Bununla birlikte Muhâkemetü'l-Lugateyn, CodexCumanicus,Hilyetü'l-İnsân ve Heybetü'l-Lisân (İnsanın Güzel Sıfatları ve Dilin Büyüklüğü), Kitabu'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk (Türklerin Dilini Anlama Kitabı), Kitâb-ı Mecmû'uTercümân-ı Türkî ve 'Acemî ve Mogolî ve Farsî, KitâbuBulgâtü'l-Müşâtâk fi Lügâti't-Türk ve'IKıfçak (Türk ve Kıpçak Sözcüklerini Bildiren Kitap), El-Kavâniül-Külliyeye liZabtı'l-Lügâti't-Türkiyye (Türk Dilinin Öğrenilmesi için Bütün Kurallar), Et-Tuhfetü'z-Zekiyyefi'l-Lügati't-Türkiyye (Türk Diline Temiz Hediye), Ed-Dürretü'l-Mudiafi'l-Lügati't-Türkiyye gibi Türkçenin farklı toplumlarda yabancı dil olarak öğretimine yönelik sözlük ve dil bilgisi kitapları, farklı dil öğretim yöntem ve teknikleri kullanılarak dönemin dilcileri tarafından yazılmıştır (Arslan, 2012; Durmuş, 2013; Erdem, 2009; Özdemir Erem, 2019).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusu; özellikle son dönemlerde Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin artan gücü, sosyal ve kültürel bağlamda komşu coğrafyalarda yaşanan değişimler, küreselleşen dünyanın insanlara kazandırdığı yeni bir dil ve kültüre olan merak sebebiyle hem yurt içinde hem de yurt dışında gündeme gelmektedir (İşcan, 2017).Özellikle son dönemlerde Türk dizi ve filmleri birçok ülkeye yayılmış ve farklı ülkelerde yaşayan insanların Türk diline ve Türk kültürünemerak duymasına sebep olmuştur.Bu sebeple Türkçe öğrenmek isteyen insanların sayısı her geçen gün artmıştır (Türkben, 2018). Ancak dil öğrenim süreci, her zaman ilgi ve merak ile değil bazen de bir zorunluluk haliyle ortaya çıkabilir. Nitekim 2011 yılında ortaya çıkan Suriye iç savaşı ile birçok Suriyeli, Türkiye topraklarına gelmek durumunda kalmış ve bu da onların hayatlarını devam ettirebilmeleri adına dili öğrenmelerini gerekli kılmıştır. Yurt içinde bir zorunluluk haliyle baş gösteren dil öğretim faaliyetleri de dikkate alındığında ihtiyaçların, koşulların ve dönütlerin dil öğrenme sürecini etkilediği görülmektedir (Gürbüz ve Güleç, 2016).

Türkiye tarihi ele alındığında 1960'lı yıllarda yabancılara Türkçe öğretimi hız kazanmıştır (Barın, 2004). Bu doğrultuda ilk atılım1984 yılında Ankara Üniversitesi TÖMER bünyesinde başlamıştır (Yıldız ve Tunçel, 2012). Türkiye'nin önemli üniversitelerinden biri olan Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi bu zemini oluşturan üniversitelerdendir. Hem yabancılara Türkçe öğretiminin gelişmesine büyük katkı sunmuş hem de bu alan için önemli yazılı ve basılı kaynakların hazırlanmasını

sağlamışlardır (Erdem, 2009). Bu süreç ile beraber yabancılara Türkçe öğretimi hız kazanmış gerek yayınlarıyla gerek öğretim faaliyetleriyle makul bir zemine oturmuştur. 1991 yılına gelindiğinde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Türk Dünyası Öğrenci Projesi aracılığıyla yurt dışından öğrenciler Türkiye'ye eğitim görmek amacıyla getirilmiştir. Böylelikle Türk Cumhuriyetleri'nden ve akraba topluluklardan gelen öğrencilere hem Türkçeyi öğretmek hem de kültürel değer yargılarını tanıtmak amaçlanmıştır (Açık, 2008).

Başta Ankara Üniversitesi TÖMER olmak üzere birçok üniversitenin, kamu kuruluşlarının ve özel sektörlerin de yabancılara Türkçe öğretimi adı altında faaliyetlerini görmek mümkündür. Bu bağlamda materyaller hazırlanıp çeşitli projeler oluşturulmuştur. Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğreniyorum Seti, Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Öğretim Seti, Ana Dilim Türkçe Öğretim Seti, Adım Adım Türkçe Öğretim Seti, Altay Türkçe Öğreniyorum, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Öğretim Seti vb. gibi (Bölükbaş Kaya, Kahraman ve Uysal, 2021, Karateke Bayat, 2018; Serin, 2017). Yine bu düzlemde 1999 yılında Türk İş Birliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığının (TİKA) yabancılara Türkçe öğretmek maksadıyla başlattığı Türkoloji projesi 2011 yılında Yunus Emre Enstitüsüne devredilmiştir ve bu şekilde yurt dışındaki üniversitelerin Türkoloji bölümlerinde Türkçe öğretim faaliyetleri hız kazanmıştır (Şahin ve İşcan, 2014).

Yunus Emre Enstitüsü; Türk dilini, tarihini, kültürünü, sanatını tanıtmak; Türkiye'nin diğer ülkeler ile kültürel alışverişini artırıp dostluğunu geliştirmek amacıyla kurulmuştur. Bu amaçlarını gerçekleştirmek için de yurt dışında açtığı kültür merkezleri ile Türkçe öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (<https://www.yee.org.tr/>). Yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında yurt dışında son dönemlerde öne çıkmaya başlayan bir başka kurum ise Türkiye Maarif Vakfıdır. Maarif Vakfı 17.06.2016 tarihli 6721 sayılı kanun ile kurulan ve yurt dışında Türkiye Cumhuriyeti adına Millî Eğitim Bakanlığı dışında doğrudan eğitim kurumu açma yetkisine sahip tek kurumdur. Ayrıca Maarif Vakfı yabancılara Türkçe öğretimi adı altında ana sınıfından liseye kadar okullarında geliştirdiği program kapsamında derslerini sürdürmektedir ve bu program doğrultusunda da ders kitapları hazırlamaktadır (<https://turkiyemaarif.org/page/50-Turkiye-Maarif-Vakfi-12>).

Çeşitli kurumlar aracılığı ile gerek yurt içinde gerekse de yurt dışında Türkçe öğrenme talebine yetişmek üzere ortaya çıkan bu kurumlar ve materyaller ile Türkçenin yabancı dil olarak öğrenimi hız kazanmıştır. Özellikle son dönemlerde Suriye iç savaşının

da etkisi ile Türkçe öğrenmeye olan ihtiyaç ile birlikte alan yazında yapılan çalışmalar hız kazanmıştır (Yıldırım ve Tüfekçioğlu, 2016). Artan ihtiyaçlar dikkate alındığında bu kurumlara ve materyallere olan ihtiyaçlar her geçen gün önem kazanmaktadır.

2.1.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Temel Dil Becerileri

Yabancı dil öğretiminde dil becerileri anlama ve anlatma dil becerileri olarak sınıflandırılır. Anlama dil becerileri, sözlü ya da yazılı olarak aktarılan bilgilerin karşı tarafın zihninde dinleme ya da okuma aracılığıyla çağrışım oluşturma süreci iken anlatma dil becerileri, bireyin var olan bilgilerini konuşma ya da yazma aracılığıyla aktarma sürecini içermektedir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2021). Aynı zamanda dinleme ve okuma becerileri alıcı beceriler olarak isimlendirilirken konuşma ve yazma becerileri verici beceriler olarak değerlendirilmektedir (Demir, 2018).

Dört temel dil becerisi olan dinleme, konuşma, okuma ve yazma ana dili edinim sürecinde önem arz ettiği kadar yabancı bir dilin öğreniminde de önemli görülmektedir. Ana dili edinim süreci ilk olarak anne karnında dinleme becerisi ile gelişme gösterirken yabancı bir dilin öğreniminde okuma becerisi gelişme göstermektedir (Keskin ve Okur; 2014; Karakuş Tayşi, 2017; Kuzu, 2004). Okuma becerisi üzerine alan yazın çalışmaları dikkate alındığında, yabancı dil olarak İngilizce temelli çalışmalarında daha fazla olduğu görülmüştür. Bunda kuramsal çerçevenin İngilizce öğretimine yönelik olması ve dünya genelinde İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimine daha fazla yer vermesinin payı bulunmaktadır (Yaylı, 2009). Ancak İngilizce dışında da dillerin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Bu dillerden biri de Türkçedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de dil becerileri devreye girmektedir. Bu dil becerilerinden biri de okumadır ve okuma becerisi; salt okuma yapmak, harfleri görmek ve seslendirmekten ibaret olmayıp kelime, cümle, paragraf ve en sonunda da metin düzleminde anlamlandırma sürecine ihtiyaç duymaktadır. Bunun için de kelimelerin doğru manalarının bilinmesi ve bu manalar neticesinde metnin çözümlenmesi gerekmektedir. Okuma süreci tek başına yabancı bir öğrenci için anlam ifade etmeyip okumanın amaçlarının da belirlemesi dil öğrencisi için önemlidir (Hasırcı, 2016).

Grabe ve Stoller(aktaran Razi ve Razi, 2014: 20), okumanın amaçlarını altı başlık altında ele almıştır:

- “Genel olarak anlamayı sağlamak için okumak,
- Metinden bir bilgi öğrenmek için okumak,

- Temel bilgileri incelemek için okumak,
- Metinleri hızlıca yüzeysel olarak gözden geçirmek için okumak,
- Bilgileri bütünleştirmek ve tamamlamak için okumak,
- Yazma gereksinimini karşılamak için okumak.”

Belirlenen amaçlar öne çıktığında okumanın harfleri seslendirmenin çok ötesinde bir eylem olduğu, okumanın anlama ve bağ kurma süreciyle iç içe olduğu hem fiziksel hem de zihinsel işlemlerin bir bütünü olduğu görülmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020: 54)yabancı bir dilde okumanın genel amaçları şu şekilde ifade edilmektedir:

- “Genel yönlendirme için okumak,
- bilgi için okumak,
- yönergeleri okumak ve takip etmek,
- zevk için okumak.”

Okuma amaçları bireylerin ihtiyaçlarına ve kişisel isteklerine göre değişme göstermektedir. Bir broşürü, bir davetiyeyi okumak ile bir kullanma kılavuzunu, yemek tarifini okumak aynı başlıkta değerlendirilemeyeceği gibi bir araştırma makalesini okumak ile bir romanı okumak da aynı çerçevede değerlendirilmemelidir. Okuma amaçları kişiden kişiye değişiklik gösterse de bir amaç belirlemenin okunacak materyali anlamlandırma sürecinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde okuma becerisi önemli bir rol üstlenir. Dili öğrenme sürecine giren öğrenci; dilin gramer yapısını, kelime hazinesini öğrenmek ile birlikte dilin ait olduğu toplumun değer yargılarını ve kültürünü de okuma metinleri aracılığı ile tanıma fırsatı yakalar. Bu sebeple özellikle dil öğrenim sürecine yeni başlayan öğrencilere yönelik hazırlanan metinlerin, basitten karmaşığa, somuttan soyuta, bilinenen bilinmeyene, yakından uzağa gibi ilkelere dikkat etmesi okunan metnin anlaşılması ve dilin konuşulduğu toplumun tanıtılması için gereklidir(Karakuş Tayşi, 2017).

Türkçenin yabancı dil olarak öğreniminde okunan metnin anlaşılır olmasında kullanılan stratejilerin de katkısı bulunmaktadır (Balcı ve Dünder, 2017). Okuma stratejileri okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası şeklinde sınıflandırılır (Karatay, 2011). Okuma öncesinde,okunacak materyalin resmine ve başlığına göz gezdirilerek

metnin konusu var olan bilgilere göre tahmin edilebilir (Akyol, 2018; Ülper, 2021), böylelikle okuma yapılmadan önce bireyin, metin hakkında fikir sahibi olması sağlanabilir. Okuma sırasında, öğrenci metne hazır hale getirilebilir, örnek okuma çalışması yaptırılabilir, öğrencilerin kelimelerin telaffuzuna dikkat etmeleri sağlanabilir, öğrenci düzeyleri dikkate alınarak okuma hızı ayarlanabilir ve öğrencilerin okunan metinden notlar çıkarabilmelerine yardımcı olunabilir (Brown, 2001'den aktaran Hasırcı, 2016; Karakuş Tayşi, 2017). Okuma sırasında kullanılan tüm bu yöntemler bireyin dikkatini okunan materyale vermesini sağlayarak okuma sürecinde anlamlandırmasını sağlamaya yöneliktir. Okuma sonrasında ise, okunan metnin neyden bahsettiğini anlama, ana fikri belirleme, metinde doğrudan anlatılmayan fikirleri ayırt etme gibi metnin bütününe anlamaya yönelik etkinliklere yer verilmelidir (Aebersold ve Field 1997'den aktaran Hasırcı, 2016). Okuma sonrasında gerçekleştirilen bu etkinlikler aracılığıyla da bireyin eleştirel olarak düşünebilmesi, tüm basamakları bütüncül olarak değerlendirmesi önemli görülür. Okuma öncesi, sırası ve sonrasında gerçekleştirilen tüm bu eylemler, okunan metni anlamlı kılmaya yöneliktir.

Ayrıca okunan bir metnin anlaşılma süreci, okuma becerisindeki duygu durumu hali, sadece hazırlanan metin bağlamında değil aynı zamanda ana dil, cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, Türkçe kitap okuma sıklığı, Türkçe dizi/film veya video izleme sıklığı, Türkçe müzik dinleme sıklığı, öğrencilerin geldikleri ülkeler, dil öğrenme düzeyleri gibi değişkenlerden de etkilenmektedir (Altunkaya, 2017; Soysal, 2022; Ünlüsoy, 2021). Bu yüzden yabancı bir dilde okuma becerisi öğrencinin içinde bulunduğu durumdan ve değişkenlerden bağımsız değildir.

Yabancı bir dilin öğreniminin okuma becerisi ile başladığı alan yazında hâkim bir görüş olsa da yabancı bir dilin öğreniminin dinleme becerisi ile başladığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Oxford, 1993; Sayar, 2022). Ana dilinde ilk edinilen beceri olan dinleme becerisi yabancı dilde bireyin karşılaştığı ilk beceri alanı olarak öne çıkmaktadır (Doğan, 2019; Tayşi, 2017).

Dinleme becerisinin alan yazında birçok tanımı vardır. Özbay'a (2005) göre, kulağa gelen seslerin anlamlandırılması; Aktaş ve Gündüz'e (2004) göre, bireyin belirli hedefler doğrultusunda karşılıklı iletişim kurma süreci; Ergin ve Birol'a (2000) göre, kulağa ulaşan seslerin ayırt edilmesiyle birlikte dikkatin sesler üzerine yoğunlaşması ve anlamlandırmasıyla gelişen bir süreç olarak tanımlanır ve bireylerin iletişime geçmesini

sağlayan bir mekanizmadır. Bu tanımlardan yola çıkılarak dinlemenin sesleri işitmekten ibaret olmayıp anlamayı da içine alan kompleks bir alan olduğu görülmektedir.

İşitme ve dinleme birbirlerinin yerine sıklıkla kullanılsa bile işitme bireyin belli bir çaba göstermeden istemsizce kulağına gelen seslerin bütünü iken dinleme bireyin belirli bir amaç çerçevesinde isteyerek ve seçerek gerçekleştirdiği bir eylemdir (Yılmaz ve Babacan, 2015). Bu sebeptendir ki işitme sesleri algılamak olarak görülürken dinleme sesleri anlamlandırmayı da içine alır.

Dinleme becerisi hem zihinsel hem de fiziksel süreçlerin bir arada gerçekleştiği kompleks bir beceri alanıdır. Seslerin işitilmesi ve kulak kepçesi aracılığıyla seslerin toplanması süreciyle fiziksel bir süreç iken seslerin beyne iletilmesi ve Broca-Wernicke alanlarında seslerin anlamlandırılmasıyla zihinsel sürecini gerçekleştirir ve alıcıdan gelen mesajları çözümleyerek anlamlandırma sürecini de kapsar (Karagündüz, 2010; Özbay, 2005). Bu süreçler ana dili edinim sürecinde kendiliğinden gerçekleşerek çok fazla girdi ile hızlı ve kolay bir öğrenme süreci oluşturur. Ancak yabancı bir dilin öğrenimi söz konusu olduğunda bu sürecin ne kadar zorlu ve sınırlı olduğu fark edilir (Okur, Güleç ve İnce, 2016).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, temel seviyede gerçekleşen iletişimlere bile tam olarak anlayabilmesi ve buna yanıt oluşturabilmesi oldukça zordur (Kardaş, 2021). Çünkü bunu tam olarak idrak edip içselleştirmenin belli bir birikimi gerektirdiği ve bununla birlikte dinleme yapılırken birtakım amaçların belirlenmesinin dinlediğini anlamaya katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni'nde (2020: 54) dinlemenin genel amaçları şu şekilde açıklanmıştır:

- “Genel işitsel anlama,
- ana dili konuşan kişiler arasındaki etkileşimi anlama,
- canlı bir izleyici kitlesinin üyesi olarak dinleme,
- duyuru ve yönerge dinleme, işitsel medya ve kayıtları dinleme.”

Her konuşma ya da her ses farklı ihtiyaçlar dikkate alınarak dinlenir. Bir hastanede, bir sinema ya da tiyatro salonunda, bir havalimanında, tren istasyonunda ya da otogarda beklenen hedef cümleyi duymak için dinleme yapılırken bazen de iki kişi arasındaki iletişimi sağlamak amacıyla dinleme eylemi gerçekleşmektedir. Bazen bilgi almak amacıyla dinleme yapılırken bazen de kulak ve ruhu dinlendirmek amacıyla dinleme

eylemi gerçekleştirilebilir. Tüm bu dinleme eylemleri belli amaç etrafında gerçekleşiyor olsa da salt işitme olarak değerlendirilmeyip zihinsel aktivasyonları da gerçekleştirmektedir. Dinleme amaçları dikkate alındığında anlamlandırmalar daha kolay olmaktadır (Doğan, 2017; Bayraktar ve Erkoç, 2021).

Yabancı bir dilde dinlediğini anlamada amaç belirleme ile birlikte çeşitli strateji, yöntem ve teknik kullanmanın da dinlediğini anlama sürecine katkı sağlayacağına inanılmaktadır (Göçen, 2020; Güzel ve Barın, 2013). Dinleme eğitimi; dinleme öncesi, dinleme sırası ve dinleme sonrası stratejiler olmak üzere sınıflandırılır. Dinleme öncesinde, dinlenecek materyal için ilk olarak hazırlık yapılmalıdır, öğrenciler hazır duruma getirilmeli ve motive edilmelidirler (Boztilki ve İnce, 2016). Dinleme sırasında, seçilen materyalin Türkçenin yapısına uygun olmasına dikkat edilmelidir ve materyal öğrencilere birden fazla kez dinletilmelidir (Tayşi, 2017). Dinleme sonrasında ise ana düşünceyi belirleme, metni özetleyebilme, dinleneni yorumlayabilme ve çıkarım yapabilme önemlidir (İşcan ve Aydın, 2016; Melanlıoğlu, 2012). Dinleme öncesi, sırası ve sonrasında kullanılan bu etkinlikler ile öğrencilerin dinlemeye hazır hale gelmeleri ve dinleme amaçlarına ulaşmaları beklenir.

Yapılan araştırmalar göstermektedir ki insanlar gördüklerinin %83'ünü, duyduklarının %11'ini, dokunduklarının %1,5'unu, tattıklarının %1'ini öğrenebilmektedirler (Özbay, 2005). Yani görme eyleminden sonra en çok işiterek ve dinleyerek öğrenme gerçekleştiririz. Bu sebeple dinleme gerçekleştirilirken farklı yöntem ve metotlara yer vermenin öğrenme sürecini etkileyeceği düşünülmektedir.

Hem ana dilin ediniminde hem de yabancı bir dilin öğretiminde dinleme anlama sürecini etkileyen amaç belirleme, strateji, yöntem ve teknik kullanımı gibi etkenlerle birlikte çeşitli değişkenlerin de dinlediğini anlama üzerinde etkisi bulunmaktadır. Yapılan araştırmalar göstermektedir ki dinleme becerisini; cinsiyet, yaş, eğitim seviyesi, anne-baba eğitim seviyesi, anne-baba mesleği, gelir durumu, lisede okunulan alan, mezun olunan lise türü, kitap ve gazete okuma sıklığı, Türkçe öğrenim süreleri, kullanılan materyal, sınıf ortamı, bölüm türü, okul türü, İngilizce not ortalaması, dil öğrenmede internet kullanım sıklığı, önceki yıl Türkçe dersi başarı puanı, sosyoekonomik düzey, sınıf mevcudu gibi değişkenler dinleme sürecini etkilemektedir (Alpar ve Kartal, 2021; Altunkaya, 2017; Demircan ve Aydın, 2019; Erdağı Toksun, 2020; Fidan, 2019; Maden ve Durukan, 2011; Sarıkaya, 2021; Sevimbay, 2016; Şen, 2009; Ürün Karahan, 2016; Yıldız, 2019).

İnsanların, ana dili edinim sürecinde dinleme becerisinin ardından gerçekleşen konuşma becerisi; belli bir düzeyde işitilen, kodlanan seslerin ilk etapta tekrarlama yoluyla daha sonrasında belli bir düşüncenin dile gelmesi şeklinde ağızdan çıkması olarak ifade edilir (Çelik, 2019).

Konuşma tek başına ezberlenen sözcüklerin motomot tekrarı değil karmaşık bir yapıyı da içinde barındıran bir süreçtir (Bygate'den aktaran Köksal ve Dağ Pestil, 2014). Konuşma insanların kültürel yapılarını da açıklayan bir iletişim yoludur (Taşer, 2009). Bu iletişim kurma sürecini gerçekleştiren kişide, konuşmanın hem fiziksel hem de zihinsel unsurlarının sağlıklı olması beklenmektedir. Konuşmanın fiziksel unsurlarını “ses, diyafram, akciğerler, gırtlak, ses telleri, ağız bölgesi organları, solunum, soluk alıp-verme” oluştururken zihinsel unsurlarını “konuşma-beyin ilişkisi, hafıza, hafızanın işleyişi” oluşturur (Temizyürek, Erdem ve Temizkan, 2017: 47-78). Bu unsurların birbirleri ile kusursuz bir şekilde çalışması sağlıklı bir konuşmanın gerçekleşmesini sağlar. Bununla birlikte içinde bulunulan durum ve konuşulan konu da dikkate alındığında Köksal ve Dağ Pestil (2014: 217) konuşmanın birtakım özellikleri olduğunu dile getirmişlerdir. Bunlar:

- “ses tonu ve tonlama,
- vurgu ve ritim,
- telaffuz ve ahenk,
- üslup,
- akıcılık,
- anlaşılabilirlik,
- söz dizimi,
- doğruluk,
- kelime zenginliği,
- konu ve cümle vurgusu,
- bütünlük,
- uygunluk.”

Ana dili edinim sürecinde dinleme becerisinden sonra bireyin kazandığı bir diğer beceri alanı olan konuşma becerisi, bireyin kendisini sözlü olarak ifade etmesini sağlar (Köksal ve Dağ Pestil, 2014). Konuşma becerisi içerisine karşılıklı etkileşimi ve kendini ifade etmeyi de aldığı için dinleme becerisinden bağımsız olarak düşünülmemelidir. İyi

bir konuşma becerisi gerçekleştirebilmek aynı zamanda iyi bir dinleme becerisini de gerektirmektedir (Çelik, 2019). Bu sebeple dil becerilerinin bir bütün olduğu ve birbirlerini tamamladıkları görülmektedir. Ayrıca konuşma becerisinin etkileşim boyutu ele alınıp işlevselliği düşünüldüğünde iletişimsel dil öğretiminin de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde payı bulunmaktadır (Paker, 2015).

İletişimsel dil öğretiminde sosyal etkileşim, jest ve mimikler öne çıkmaktadır. Yabancı bir dili öğrenen birey sosyal bir varlık olduğunu kabul ederek dili etkileşim aracı olarak görür (Doğan, 2012). Yabancı bir dilde konuşma becerisinin gelişebilmesi için bireyin karşılıklı etkileşim içerisinde yer alması ve bu etkileşim süresince maruz kalması ve konuşmaya zorlanması gerekmektedir. Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (2020: 72)de konuşma becerisini “iletişim boyutu” ile ele almaktadır.

Ana dilinde ilk olarak kendiliğinden gelişme gösteren konuşma becerisi, yabancı bir dilin öğreniminde en çok zorlanılan dil becerisi olarak gündeme gelir (Ladousse, 2002). Bunda teorik bilgilerin konuşma becerisi aracılığıyla pratikte karşılık bulmasının da payı olduğu düşünülmektedir.

Teorik bilgiler aracılığıyla dilin kelime hazinesine ve gramer yapısına ek olarak dil öğrencisinin duygu durumunun da konuşmaya hazır olması gerekmektedir. Öğrencilerdeki hem teorik alt yapıyı geliştirme hem de duygu durumunu düzenleme noktasında ders içerisinde kullanılan farklı yöntem, teknik ve stratejilerden yararlanmaları yerinde olacaktır. Aynı zamanda öğrenciyi güdülemek, motive etmek, beden dilini kontrol etmek ve konuşma becerisini geliştirici birtakım etkinliklere yer vermenin de yerinde olacağı belirtilmektedir. Bununla birlikte öğrencilerin yabancı bir dilde uluslararası standartlara uygun olacak şekilde seviyelerini belirlemek ve seviyelerine uygun hedefler doğrultusunda konuşma becerisini kontrol etmenin de dili öğrenme sürecine katkısı bulunmaktadır (Çelik, 2019; Göçer, 2015).

Yapılan alan yazın incelemeleri doğrultusunda yabancı dil öğreniminde konuşma becerisi özelinde kaygı, tutum, öz yeterlilik, motivasyon üzerinde çalışmaların olduğu ve bu çalışmalarda da cinsiyet, meslek, yaş, devam edilen kur seviyesi, Türkiye’de yaşama süresi, Türkçeyi sınıf dışında kullanma durumu, Türkçe bilme düzeyi, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe öğrenilen kurum, öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölge, yabancı dil bilme oranı gibi çeşitli değişkenler açısından farklılık oluşturma durumları ele alınmıştır (Arslan ve Gürsoy, 2018; Boylu ve Çangal, 2015; Göçer, 2014; Kurudayıoğlu ve Güngör,

2017;Sallabaş, 2012; Şen ve Boylu, 2015;Özdemir, 2021; Tunçel, 2015;Yavuz ve Okur, 2021).Bu doğrultuda konuşma becerisinin çeşitli değişkenlerden etkilendiğini söylemek yerinde olacaktır.

2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yukarıda ifade edilen dinleme, konuşma ve okuma becerisi ile birlikte tezin konusunu da oluşturan yazma; anlatma dil becerileri arasındadır. Temel dil becerileri arasında en son gelişme gösteren bu beceri belli düzeyde eğitim yoluyla kazanılmaktadır (Arslan ve Kılıc, 2015). Yazmanın alan yazında birçok tanımı bulunmaktadır. Özbay'a (2009) göre bireyin kendisini karşı tarafa aktardığı bir araç; Kılınç ve Tok'a (2012) gözevizhinsel olarak anlamlandırılan seslerin harflere dönüştürülmesi; Karadağ ve Maden'e (2013) göre karşı tarafa verilmek istenen mesajın harflerle iletilmesi; Gündüz ve Şimşek'e (2012) göreiletişimi kolaylaştıran, bireyin kendini ifade edebildiği kazanımların bütünüdür. Yazma bireylerin kendilerini ifade etmelerine yarayan, harflerin bir araya gelerek oluşturduğu bir bütündür.

Gelişen ve değişen dünya ile birlikte insanlar kendi ülkeleri sınırlarının dışına çıkıp farklı bir toplumla ve kültürle ekonomik, siyasi, sosyal, kültürel vb. sebeplerle etkileşim sürecine girmişlerdir. Bu da onların ikinci bir dili daha öğrenmelerini sağlamıştır. Gerek ana dilindegerek ikinci bir dilde en çok zorlanılan dil becerisi yazmadır (Tiryaki, 2013). Bireylerin çevrelerinden edindikleri ilk dil olan ana dili edinimi dinleme-konuşma-okuma-yazma becerilerinin sırasıyla gerçekleşirken ikinci dilin öğreniminde de yazmanın en son kazanıldığı bilinmektedir (Kılınç ve Tok, 2012). Bu sebeple öğrenciler yer yer yazma becerisi noktasında sorunlarla karşılaşabilir. Yazma becerisi özelinde karşılaşılan sorunlar dikkate alındığında programın yazmaya yeteri kadar zaman ayırmayışı, yazmaya ayrılan zamanın yetersizliği, öğrencilerin kelime hazinelerinin yetersiz oluşu, yazılara gerekli dönütlerin verilmeyişi, dönütlerin öğrenci açısından yeterli olmayışı, ikinci bir dilde yazmaya başlarken yaşanan duygu değişimine bağlı olarak korku, kaygı yaşama sorunlarının öne çıktığı görülmektedir (Taga ve Ünlü, 2013). Tüm bu sorunlar öğrencinin, yazma becerisini geri plana itmesine ve bu beceriyi gerçekleştirirken zorluklar yaşamasına sebep olur.

Yazma öğretiminin belli bir plan dahilinde sunulması, bu zorlukların üstesinden gelme noktasında etkili olabilir. Nitekim Demirel (2004) yazma öğretiminde; yazma öncesi, yazma sırası ve yazma sonrası stratejilere hem öğrenci hem öğretici gözünden yer vererek yazmayı bir süreç olarak ele almaktadır. Yabancı bir dilde yazma becerisinin

kazanılması öğrencinin somut bir şekilde dili öğrendiğini göstermektedir. Bu sebeple de yabancı bir dilde hedeflenen noktaya yazma becerisi aracılığıyla ulaşılmasına yardımcı olan yönleri şöyle açıklanabilir:

- “Öğrenme sürecini kontrol etme,
- Öğrencilerin dildeki seviyelerini belirtme,
- Öğretilen yapıları-kelimeleri pekiştirme,
- Dil yanlışlarını görme,
- Noktalama işaretlerini öğretme,
- Öğrencilerin dil yetilerini geliştirme,
- Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerini sağlama,
- Öğrenilen konuları kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarma,
- Öğrencilerin yetilerini performansa dönüştürmedir” (Çakır, 2010: 167).

Yabancı bir dil öğrenmeye başlamak zorlayıcıdır. Çünkü birey öğrendiği yabancı dildeki her bir yapıyı kendi dili ile mukayese eder, kıyaslar (Karababa Candaş, 2009). Yazma becerisi alfabedeki farklılıklardan gramer yapısındaki farklılıklara kadar hemen hemen her aşamada kendini göstermektedir. Yabancı bir dilde yazma becerisi ilk olarak alfabedeki harflerin öğretilmesi ile başlamaktadır, ardından bu harfler aracılığı ile kelimeler ve cümleler oluşturulmaya başlanır. Cümlelerin bir araya getirilmesiyle paragraflar, paragrafların bir araya getirilmesiyle metin oluşturulur. Bu metin oluşturma süreci, öğrencinin kendini yazılı olarak ifade ettiği en yüksek nokta olarak değerlendirilebilir. Bu değerlendirmeler noktasında bir yol haritası oluşturan ise Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’dır. Bu program belirli bir sistematığın oluşmasını, benzer ölçütler referans alınarak materyal ve sınav geliştirmeyi amaçlayan küresel bir yapıdır (Erol, 2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi de bu kıstaslar çerçevesinde gerçekleşmektedir. Bu çerçeve programa göre yapılan sınıflandırmalarda Türkçe, temel-orta-ileri düzey olarak ele alınmaktadır. Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı’nda bu düzeyler yazma becerisi özelinde şu şekilde ele alınmıştır:

A1: Kısa ve basit cümlelerle karpostal yazabilirim. Kişisel bilgi içeren formları doldurabilirim.

A2: Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektupları yazabilirim.

B1: Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

B2: İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkararak bilgi sunan ve nedenler ileri süren bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.

C1: Görüşlerimi ayrıntılı bir biçimde, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Önemli olduğunu düşündüğüm konuları ön plana çıkararak karmaşık konularda yazabilirim. Hedef belirlediğim okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2: Uygun bir üslupla açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları ayırt edip anımsamasına yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla, bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim (http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf).

Öğrenciler bu seviyelerin sonlarında kur sonu sınavına girerler ve başarılı olanlar bir sonraki seviyeye geçerek yeni öğrenme alanları ile karşılaşır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde A1 düzeyinde alfabenin öğretimi ile başlayan yazma becerisi, çeşitli sebeplerle sekteye uğramaktadır. Bu noktada öğretmenlerin Türk alfabe sistemini öğrencilere etkili bir şekilde öğretmek için yapılacak hataları en aza indirmesi mümkündür (Bağcı ve Başar, 2013). Özellikle Türk alfabe sistemi içerisinde bulunan “â, ı, i, o, ö, u, ü” sesleri Arap ve Fars dillerinde yer almamaktadır ve bu sebeple öğrenciler bu sesleri seslendirme ve yazma noktasında sorunlar yaşamaktadırlar (Başkan, 2019). Alan yazın incelemeleri doğrultusunda da alfabe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde farklı alfabeleri kullanan öğrencilerin daha fazla yazma hatası yaptığı görülmüştür (Boylu, 2014; Ergün, 2022; Fidan, 2019; Tuzlukaya, 2019). Alfabe öğretiminin doğru ve etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinin yazmaya başlangıç aşamasında önemli olduğu düşünülmektedir.

Yazma eğitiminin temelini alfabe öğretimi ile birlikte öğrencilerin söz varlığı da oluşturmaktadır. Öğrencilerin kelime dağarcıklarını geliştirerek meramlarını anlatmaları

yazma becerisinin gelişimine doğrudan katkı sunacaktır (Karadağ ve Maden, 2013). Yabancı dil öğrenen bir bireyin o dilde yer alan kelimelerin anlamlarını tek başına öğrenmesi yeterli değildir, kelimelerin anlamlarını bağlam içerisinde de görmeleri gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenlerin sık sık bağlama vurgu yaparak kelime öğretimi üzerinde durması ve bu doğrultuda etkinlikler hazırlaması beklenir (Çetin, 2017). Yabancılar Türkçe öğretimi üzerinde özellikle durulan bir konu ise eklerin öğretimidir. Türkçe sondan eklemeli bir dil yapısı olması sebebiyle kelimelere ekler getirilerek türetilmeye imkân sunar. Bu şekilde de öğrencilerin kelime hazinelerini zenginleştirecek yönlendirmeler yapılabilir ancak yapılan bazı araştırmalar göstermektedir ki öğrenciler bu düzlemde biçimbirimsel yanlışlar yapmaktadır. (Hamzadayı, 2015). Bununla birlikte ana amacın öğrencilerin aktif kelime hazineleri zenginleştirmek olduğu dile getirilmiştir (Erol, 2016). Öğrencilere sözlük, kelime defteri, bağlamdan hareketle anlama ulaşma gibi metotlarla kelime öğretimi yapılabileceği gibi web 2.0 araçları aracılığıyla da hem görsel hem işitsel yollarla kelime öğretimi yapılabilir.

Kelime öğretiminin bir bütünlük oluşturması ile oluşan süreç, cümle öğretimi ile sonuçlanır. Yabancı bir dilin öğretiminde kelimelerin uygun yerlerde kurallarına uygun olarak bir araya getirilmesi sonucu cümle öğretimi yapılır. Kelimelerin bağlamlarına uygun şekilde kullanılması ve doğru gramatikal yapıyla bir araya gelmesinin cümle kurulumu açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Sözcükler cümle içerisinde anlam kazanırlar. Sözcükleri bir grup ya da cümle oluşturacak biçimde birleştiren kurallar, sözcükler arasındaki ilişkiler ve sözcük sıralanışı bu noktada önemlidir (Özkan ve Sevinçli, 2008). Türkçe özne-nesne-fiil şeklinde sıralanmaktadır. Cümle öğretimi esas alınırken öğrencilere ilk olarak bu söz diziminin fark ettirilmiş olması ve bunun ardında cümle kurulmasının istenmesinin doğru cümle kurulumu açısından etkili olabileceği düşünülmektedir.

Sesler birleşerek kelimeleri, kelimeler birleşerek cümleleri, cümleler birleşerek paragrafları oluşturmaktadır. Cümle kurulumunda kelimelerin birbirleri ile bağlantılı olması öne alınırken paragraf oluşumunda da cümlelerin birbiriyle bütünlük oluşturması önemli görülmektedir. İyi bir paragraf öğretiminin gerçekleştirilebilmesi öğrencinin birçok yazılı paragraf örneği ile yüzleştirmenin ve geçişin nasıl yapıldığının fark etmesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Erol'a (2016) göre, öğrencilerle incelenen paragraf örnekleri öğrencinin dil seviyesine uygun olmalı, onun anlayabileceği

kelimelerden oluşmalıdır. Bunun da öğrencinin dilin yapısını anlamasına ve paragraf yazma becerisinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Paragrafların bir araya getirilmesi ile de metin oluşturulmuş olunur. Bir metnin içerisinde yer alan paragraflar metnin vermek istediği mesajı taşır. Bu sebeple paragrafların birbirleri ile bağlantılı olması, bir bütünlük oluşturması önemlidir. Metin oluşturma becerisini kazandırmak için planlı olarak yazı yazmak, not tutmak, yaşanan olayları günü gününe yazıya geçirmek gibi yöntemlere başvurulabilir (Barın, 2006). Yabancı bir dilde metin oluşturabilmek ve paragrafları birbirine bağlamak temelde ana dili eğitimindeki yazmayla da ilişkilidir. Bireyin ana dilinde paragraf oluştururken gösterdiği başarı yabancı dil öğreniminde de etkili olmaktadır (Çetin, 2017). Tüm bu süreçler bireyin yazma başarısını geliştirmesi noktasında ona yardımcı olmaktadır ve onu bir üst seviyeye taşımaktadır.

Yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde yapılan yazma çalışmalarında öğrencilerin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, öğrenim durumu, uyruk, dil bilgisi, sınıf içi aktiviteler, öğrenilen yabancı dil sayıları, barınma durumları, aylık gelirleri, üniversiteye gelmeden önceki barınma durumları, bir dönemde okudukları kitap sayısı, yazma sıklıkları, yazma becerilerinin farklılık gösterdiği görülmüştür (İşeri ve Ünal, 2012; Kılınç, Aytan ve Ünlü, 2016;). Bu sebeple ikinci bir dil öğreniminde yazma becerisinin demografik özelliklerden etkilendiği düşünülmektedir.

2.1.4. Yazma Becerisi ile Öz Yeterlik Arasındaki İlişki

Sosyal ve bilişsel kuramın bir parçası olan öz yeterlik kavramı; bir işi yapabilmek için yeteneklerinin farkında olma ve buna inanma durumu (Zusho ve Pintrich, 2003); kişinin hayatında olan olaylara karşı harekete geçme, kabiliyetlerine olan inanç ve bu inançların oluşturduğu his, fikir ve motivasyona göre davranışların ortaya çıkma hali(Bandura, 1993'den aktaran Erdil, 2017)olarak tanımlanır. Bu düzlemde öz yeterlik, bireyin kendi yapabileceklerine olan inançlarının bütünü olarak da tanımlanabilir.

Öz yeterlik, kişinin doğrudan ya da dolaylı olarak oluşturduğu yaşantılar sonucunda elde ettiği bilgilerin kavramsallaştırılmasıdır (Bandura, 1977'den aktaran Batar ve Aydın, 2014). Bireyin sahip olduğu psikolojik süreçler onun yeterlik inancını geliştirmesinde ve bu inancı devam ettirmesinde etkili olmaktadır (Akar, 2008). Deci ve Ryan'a göre (1987'den aktaran Arıcı ve Dölek, 2020), bireyin öz yeterlik algısının yüksek olması, orijinal fikirler üretebilme, karşılaştığı sorunlara pratik çözümler düşünebilme ve

öz güven sahibi olma gibi olumlu özellikler kazandırır. Bu sebeple bireylerin öz yeterlikleri arttıkça bir işi başarma noktasında da göstereceği gayrette bir artış söz konusu olabilir.

Öz yeterlik algısı ile kişinin bir işi yapmak için harcadığı çabanın birbiri ile doğru orantılı olduğu söylenebilir. Buna paralel olarak bireyin kendisinin ve yeterliklerinin farkında olması onun sorunlara çözüm üretme biçimini, bir problemi düşünme biçimini ve kişinin duygusal tepkilerini de etkiler. Öz yeterlik algısı düşük olan insanlar, bir işi yapmaya başlayacakları zaman yapacakları işin çok zor olacağını ve bu işin üstünden gelmek için çok emek vermek gerektiğine inanırlar. Bu işi yapma noktasında sorunlar yaşarlar. Ancak öz yeterlik algısı yüksek olan insanlar çok zor işleri bile yaparken içlerindeki inançla bu işi yapabilirim, ben başarılı olabilirim diyerek kendi kendilerini motive ederler ve bu da bireyin kendinden emin ve güçlü adımlar atmalarına sebep olur (Kaptan ve Korkmaz, 2000; Senemoğlu, 2002).

Öz yeterlik, bireyi her alanda etkilediği gibi yazma becerileri noktasında da etkilemektedir. Örneğin, bir öğrencinin bir metne başlamadan önce kendine güvenmesi ve bu güven duygusu ile iyi bir eser ortaya koyabileceğine inanması, kendisini adeta bir yazar olarak hissetmesi başladığı metinde başarılı olmasına yardımcı olabilir. Yazmanın bir yetenek işi olduğu varsayımı ele alındığında tek başına bu inancın yeterli olamayacağı görülmektedir. Ancak öğrencilerin yazma derslerine, yazılı bir metin ortaya koyma noktasında daha istekli olmasına ve bu düzlemde gayret göstermesine ve yaşadığı sorunlara karşı daha istikrarlı olmasına yardımcı olur (Pajares ve Valiante, 1996'dan aktaran Demir, 2013).

Öz yeterlik algısı yazma becerisini etkilemektedir, şöyle ki yüksek öz yeterlik inancına sahip bireyler ile düşük öz yeterlik inancına sahip bireyler arasında yazma özelinde farklılıklar görülmektedir (Graham ve Perin, 2001). Yazma öz yeterliği, öğrencilerin bir metni oluşturabilmeleri için gereklilik durumunu ve öğrencilerin var olan yazma becerisine yönelik algısını ifade eden bir kavramdır (Pajares, 2002). Bireyin yazmaya yönelik öz yeterlik inancının yüksek olması demek, kendisini etkili bir şekilde yazı ile ifade etme inancının yüksek olduğu anlamına gelir. Yapılan araştırmalar yazma becerisinin yazma öz yeterliliği ile paralellik gösterdiğini açıklamaktadır (Masclé, 2013).

Hidi ve Boscolo (2006), öğrencilerin bir metni meydana getirebilme yeteneğine ilişkin kişisel algısı ve hisleri olarak yazma öz yeterliği kavramını tanımlarken; Müldür ve Yalçın (2019), yazma becerisindeki hareketleri gerçekleştirme yeteneğine olan inanç; Pajares, Hartley ve Valiante (2001), ise öğrencilerin kendi dil seviyelerini dikkate alarak bu dil seviyelerine uygun metin türlerini meydana getirme süreci, oluşturulan bu metinlerin başarılı bir şekilde kaleme almaya yönelik hisler olduğunu ifade etmiştir.

Öz yeterlik bireyde bazı gözlenebilir sonuçlara yol açabilir. Bunlar; içtenlikle çalışma, çalışma için güdülenmiş olma, çalışma üstüne çaba gösterme ve vakit ayırma şeklindedir (Akkoyunlu ve Orhan, 2003). Hidi ve Boscolo (2006), iyi düzeyde yazı yazarların yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının yüksek olduğunu belirtirken onların yazma çalışmalarını zevkle yaptıklarını dile getirir. Ancak yazma konusunda yetersiz olanların ise yazma öz yeterlik algılarının düşük olduğunu belirterek yazmaktan kaçındıklarını ve yazarken kaygı yaşadıklarını da dile getirir. Yani iyi ve nitelikli bir yazı ortaya çıkarabilmek yazma öz yeterliği ile alakalı olabilir.

Yazma becerisi, fiziksel ve zihinsel süreçlerin ortaklaşa gerçekleştiği bir beceri alanıdır. Yazma eyleminin gerçekleşebilmesi sadece ön bilgilerin var olması ya da kalem iyi bir şekilde kavrama ve harfleri peş peşe sıralama kabiliyeti olarak düşünülmemelidir. Bunlara ek olarak yazma isteğinin öğrencide olması da gerekir. Ardından öğrencinin bu istek çerçevesinde adım atmasını beklenir. Ayrıca Bruning ve Horn (2000), öğrencilerin yazılı bir metin meydana getirme süresince olumlu inançlar oluşturmasının, gerçek yazılı bir metin oluşturma süresince hedeflere, cümle içerisindeki bağlamlara yönlendirilmelerinin sağlanmasının, öğrencilere yazılı bir metin oluşturmak için bir bağlam sağlanması ile birlikte olumlu duygusal bir sınıf atmosferinin oluşturulabilmesinin öğrencinin yazmaya motive olmasını ve yazmaya karşı güdülenmesini sağladığını dile getirir. Ayrıca yapılan alan yazın incelemelerinde de yazma becerisinin öz yeterlilik üzerinde cinsiyet, anne-baba eğitim durumu, sınıf düzeyi, günlük gazete-dergi alma durumu, yazmayı sevme durumu, günlük yazma durumu, gelir düzeyi, branş gibi değişkenlere göre farklılaşma durumu incelenmiş ve çalışma konusu olmuştur (Akar ve Özber, 2018; Arslan, 2018; Arslan, İlman ve Aslan, 2019). Yapılan çalışmalar göstermektedir ki yazma becerisi öz yeterlik özelinde incelenmek ile birlikte çeşitli değişkenler özelinde de yazma öz yeterliğinin etkisi bulunmaktadır.

2.1.5. Yazma Becerisi ile Kaygı Arasındaki İlişki

Yazma eylemi, fikirlerin, hislerin, tasarıların, planların yazı ile anlatılma durumudur (Sever, 2004). Yazma insanın duygularının dışı vurumudur. Yazma becerisi Göçer'e (2016) göre, bireyin zihninde var olan sözcüklerin duygular ile harmanlarak aktarılması iken Yaman'a (2013) göre, ise öğrencilerin kendi aralarında en çok zorlandıkları beceri alanı olarak kabul edilmektedir. Bunda öğrencilerin içinde buldukları duygu durumlarının da etkili olabileceği düşünülmektedir. Bireyin içinde bulunduğu duygu durumu, yazma başarısını etkilemektedir. Kaygı da yazma başarısını etkileyen duygu durumlarından biridir (İşeri ve Ünal, 2012).

Kaygının birçok tanımı yapılmıştır. Kaygıyı Özusta (1993), bireyin doğasında olan duygu durumu; Scovel (1991'den akt. Karateke Bayat, 2018), kötü bir olay karşısında bireyin huzursuz olma hâli; elektronik Türkçe Sözlük (<https://sozluk.gov.tr/>) "üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa"; Hay (2009'dan aktaran Özkan ve Kınay, 2015), çoğunlukla bilinçaltından kaynaklanan ve sebebi bilinmeden bireyin kendisini tehlikede hissetmesi, tedirgin olması ve korkması sonucunda oluşan duygu durumu olarak tanımlanmaktadır.

Kaygı, geçici kaygı ve sürekli kaygı olmak üzere iki kısımdan oluşur (Başaran, 1982'den aktaran Sargın, 2012). Geçici kaygı, bir isteğin bir gereksinimin giderilmemesi durumunda ortaya çıkar ve ihtiyaç ya da istek karşılandıktan sonra ortadan kalkar ancak sürekli kaygı ise bir problemin uzun vadede çözülememesi, ihtiyacın giderilememesi durumudur (İşeri ve Ünal, 2012). Kaygı bu noktada yazma becerisini de etkilemiştir.

İnsanların yazma becerilerini etkileyen ve yazma eyleminde kopukluk yaşamalarına sebep olan etkenlerden biri olan yazma kaygısıdır. Alan yazında yazma kaygısının birçok tanımı yapılmıştır. Daly ve Wilson'a (1983) göre, oluşturulan metinlerin bir başkası tarafından ele alınıp incelenmesi sonucunda hissedilen endişe hali, yazma eyleminden kaçınma ve erteme davranışı gösterme durumu; Özbay ve Zorbaz'a (2011: 34) göre, "yazmaya yönelik geliştirilen tepki; yazmanın zorunlu olduğu hallerde üzüntü, kızgınlık, korku şeklinde duygusal olarak ya da daha ileri düzeyde, çeşitli krampların oluşması şeklinde kendini gösterilen duygu durumu" şeklinde tanımlanmıştır. Yapılan tanımlardan da anlaşılmaktadır ki yazma kaygısı yazma eylemi esnasında ortaya çıkan bilişsel ve fiziksel kaçınma davranışıdır.

Yazma çalışmasında bireyin önceki deneyimleri önemlidir. Örneğin öğrencinin önceden yaşadığı sınıf içi bir olay ya da öğretmeni ile yazmaya yönelik arasında geçen herhangi bir diyalog öğrencinin yazmaya bakış açısını etkiler ve bu da yazma öncesinde, yazma esnasında ve yazmasonununda bir takım duygu durumlarının oluşmasına sebep olabilir. Örneğin, ders esnasında yapılan bir yazma çalışması sırasında öğrencinin yaptığı hatalara arkadaşlarından gelecek olumsuz bir eleştiri, öğrencinin çekinmesine ve bir sonraki metnini oluştururken bu anısını hatırlayarak kaygı duymasına sebep olabilir. Daly'e (1985: 44) göre "yazma hakkındaki olumlu bir duygu hali içinde olma, yazma becerilerindeki başarılı gelişime ve yazmadaki sürekliliğe bağlıdır. Yazma becerisinin geliştirilmesi ile oluşan aksaklıklar ve yazmada sürekliliğin olmayışı yazmaya yönelik olumsuz tutum olarak öne çıkar." Yazma kaygısını Tiryaki (2012), öğrencilerin yazma performanslarını etkileyen bir süreç olarak ele alır ve eğitimin her kademesinde görülebileceğini dile getirir.

Okula ilk başladığı dönemde harflerle ve yazıyla tanışmaya başlayan öğrenciler kademeli olarak bir metni oluşturma sürecine de başlamış olurlar. Bu oluşum süresince yaşadıkları duygu durumları onların yazmaya karşı tavrını belirler. Bu tavır öğrencilerin yazılı bir metindeki başarı grafiğini de ortaya koyar. Bu sebeptir ki öğrencilerin yazmaya karşı besledikleri duygu durumlarının yazma becerisi üzerinde etkili olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte yapılan alan yazın incelemelerinde yazma kaygısının cinsiyet, sınıf düzeyleri, barınma durumları, aylık gelirleri, ülke, Türkçeyi öğrenmeyi kolay ya da zor bulma durumları, ana dilinde yazmayı sevme, Türkçe dersini sevme, bir ayda okunan kitap sayısı, el yazısının düzgünlüğü, okul öncesi eğitim alma gibi değişkenlere göre yazma kaygısının farklılık gösterdiği ve bu düzlemde çalışmaların yapıldığı belirlenmiştir (İşeri ve Ünal, 2012; Özdemir, 2019; Yaman, 2010; Yıldız ve Ceyhan, 2016). İncelenen bu çalışmalarda görülmektedir ki yazma kaygısı çeşitli değişkenlere bağlı olarak değişme göstermektedir.

2.1.6. Yazma Becerisi ile Tutum Arasındaki İlişki

Yazma, bireyin zihinde yapılandırdıklarını kodlar aracılığıyla kâğıda aktarma, zihinde geliştirilmiş olan hislerin ve düşüncelerin bir zemine yansıtılması, bir istek veya mesajın metin halinde sunulması şeklinde tanımlanabilir (Güneş, 2020; Yalçın, 2018; Zorbaz, 2018). Yazma, işlevsel kullanımı ile ele alındığında dört temel dil becerisi içerisinde en son gelişme gösteren ve öğrencilerin en çok zorlandığı dil becerisi olarak kabul edilmektedir (Göçer, 2016). Bunda yazma becerisinin hem kendi yapısından

kaynaklanan zorlu ve kompleks bir yapı olması hem de geniş bir zaman dilimini kapsamasına dayalı olarak dönüt ve düzeltmelere yeteri kadar zaman ayıramaması, sınıflardaki öğrenci kalabalıklığı ya da eğiticiden kaynaklanan sorunlar sebebiyle hem içsel hem de dışsal faktörlerin sürece dahil olduğu bir beceri olarak yavaş geliştiği ya da yeteri kadar gelişemediği söylenebilir (Karatay, 2011; Türkben, 2021). Bu sebeptir ki yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayabilmek için çeşitli yazma strateji, yöntem ve tekniklere yer vermenin etkili olabileceği düşünülmektedir.

Türkiye’de son dönemlerde yazma eğitimi süreç temelli yazma modelini referans alır. Süreç temelli yazma modeline göre yazma belirli periyotlarla gerçekleşir. Bu periyotlar sırasıyla “yazmaya hazırlık aşaması, taslak metin oluşturma, düzenleyerek yazma/gözden geçirme, düzeltme ve yayınlanma” şeklindedir (Sertoğlu, 2020).

Yazmanın ilk kısmı olan yazmaya/hazırlık planlama aşamasında yazma konusunun belirlenmesi, yazma amacının saptanması, yazının aktarılacağı hedef kitlenin belirlenmesi, konunun sınırlandırılması, fikirlerin aşamalandırılması, sıralanması, düzenlenmesi şeklindedir (Aydın, 2019).

Taslak metin oluşturma süreci biçimden çok içeriğin ön planda olduğu basamaktır. Taslak metin oluşturulma aşamasında bireyin yazmaya başlamadan önce hazırladığı plan çerçevesinde metnini oluşturması beklenir. Metnin ana fikri ve metni anlamlandıran yardımcı düşünceler metin düzlemine yerleştirilmeye başladığı aşama olarak da görülebilir (Akyol, 2018).

Düzenleyerek yazma aşaması ise, bireyin hazırlık aşamasında belirlediği kıstasları ve oluşturduğu taslak metni de dikkate alarak yazma sürecini ilerlettiği aşama olarak ele alır. Ancak bu noktada öğrencilerin fikirlerini ya da bilgileri peş peşe sıralaması değil belirli bir bağlamda vermesinin etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca öğrencinin birkaç defa metni kendisinin ya da öğretmenin okuması ile metinde eklenmesi, çıkarılması ya da değiştirilmesi gereken yerlerin belirlenmesi gerekmektedir (Akyol, 2018).

Düzeltilme aşamasında belirlenen bu noktaların değiştirilmesi, eklemeler ya da çıkartmalar yapılmasının metnin değerlendirme sürecinde ana metnin hazırlanmasına katkı sağlayabileceği ileri sürülür (Aşıkcan ve Pilten, 2016). Tok’a (2001) göre, bireylerin oluşturduğu çalışmalar ancak değerlendirmeye tabi tutulduğu zaman önem kazanır çünkü değerlendirilemeyen çalışmalarda bireyler eksiklerini hatalarını görme fırsatı

yakalayamaz. Bu sebeple bu aşamada öz değerlendirme, akran değerlendirme gibi methodların kullanımının yazma becerisini geliştirmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir (Demirel, 2004).

Yayınlama ve paylaşma aşamasında ise öğrencilerin oluşturdukları metinleri sınıf önünde, okul panosunda, medyada ya da benzeri alanlarda sunmaları, onları yazmaya karşı güdüler ve yazmaya istekli hale getirir. Yazma sürecinde planlama, taslak metin oluşturma ve gözden geçirme aşamalarının yetkin bir biçimde işletilmesi gerekmektedir (Arıcı ve Ungan, 2008). Doğru ve düzgün anlatım doğuştan gelen bir yetenek değil, eğitimle elde edilen bir beceridir ve çaba harcayarak kazanılır, uygulama yapılarak geliştirilir (Sever, 2004). Yazmanın tüm bu aşamalarında öğrencilerin yazmaya karşı istekli olmasının, yazmaya karşı olumlu bir bakış açısında olmasının yazma sürecine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda da (MEB) yazma stratejilerini uygular kazanımı altında güdümlü yazma, metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, boşluk doldurma, grup olarak yazma, serbest yazma, kontrollü yazma, tahminde bulunma, not olarak yazma, özet çıkarma, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, duylardan hareketle yazma, eleştirel yazma, yaratıcı yazma yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir. Bu yöntem ve tekniklerin yazma öncesi, yazma esnası ve yazma sonrasında şeklinde ele alınmasının da yazma becerisinin gelişimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ancak tüm bunlarla birlikte bireyin yazma becerisini etkileyen ve yazmaya karşı duruşunu açıklayan psikolojik unsurlarında söz konusudur. Bu unsurlardan biri de tutumdur.

Tutum, belirli bir olaya ya da kişiye karşı hep aynı davranışı gösterme hali olarak tanımlanır (Öncül, 2000). Tutumlar, gözle görülür davranışlar olarak değerlendirilmemelidir. Bireyi davranışa hazırlayan hisler bütünüdür (Sözer, 1996). Bu sebeple öğrencilerin yazma başarısı üzerinde de tutumun önemli bir etkisi vardır (Baştuğ, 2015; Erkan ve Saban, 2011). Kırmızı'ya (2009) göre, yazmak istemek, yazmaya yönelik olumlu bir tutumu gerektirir. Yazma tutumu, bireyin yazmaya başladığında kendisini iyi ya da kötü hissetme halidir (Graham, Berninger ve Abbot, 2012). Olumlu düşüncenin yazmayı olumlu yönde etkilediği düşünülmektedir. Bununla birlikte yazma becerisindeki eksiklikler büyük bir olasılıkla yazmaya yönelik tutum eksikliğinden kaynaklanmaktadır.

Yazma, diğer dil becerileri de dikkate alındığında hem zihinsel hem de fiziksel süreçlerin iç içe geçtiği bir alandır ve bu durumu ile diğer dil becerilerinin gelişimine de katkı sağlar. (Güneş, 2020). Sonuç olarak yazmaya karşı olumlu bir tutum içerisinde olmak yazma becerisinin gelişimine katkı sağlarken yazmaya karşı olumsuz bir tutum takınmak yazma becerisinin gelişimini sekteye uğratabilir. Özellikle yabancılara Türkçe öğretimi konusu düşünüldüğünde yazma eyleminde olan öğrencinin dil öğrenimine ve bilhassa farklı bir dilde kendisini yazılı olarak ifade etmesinde yazma becerisindeki tutumun belirleyici olabileceği düşünülmektedir.

Alan yazın çalışmaları incelendiğinde yazmaya yönelik tutum çalışmalarına hem ana dili eğitiminde hem de yabancı bir dilin öğretiminde yer verildiği görülmektedir (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Akbulut, 2016; Aytan ve Tunçel, 2015; Baştuğ, 2015; Göçer, 2014; Kadan ve Arı, 2021; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Pektaş, 2019; Yıldız, 2016; Türben, 2021). Bununla birlikte bireylerin yazmaya yönelik tutumlarında cinsiyet, sınıf düzeyi, ebeveynlerin öğrenim durumu, günlük tutma durumu, okunulan kitap sayısı, süreli yayın takip etme durumu, yazmayı ve okumayı sevme, meslek, ailenin ortalama aylık geliri gibi değişkenlere göre farklılık oluşturma durumları üzerinde de çalışmaların olduğu görülmüştür (Özbay, Bağcı ve Uyar, 2008; Temel ve Katrancı, 2019; Zorbaz ve Kayatürk, 2015). Bu sebeple yazmanın tek bir boyutta ele alınamayacağı hem fiziksel hem de psikolojik etmenler dikkate alınarak yazma dersinin planlanmasının süreci daha etkili kılacağı düşünülmektedir.

2.1.7. Suriye Güvenli Bölge Hakkında Genel Bilgiler

İlk olarak Tunus'ta ortaya çıkan ve tüm Arap ülkelerini etkisi altına alan halk ayaklanmaları, ortaya çıktığı 2010 yılı ile beraber hemen hemen bölgedeki tüm devletleri etkilemiştir. Arap Baharı olarak isimlendirilen bu ayaklanma, senelerdir kadim medeniyetlere ev sahipliği yapmış olan Orta Doğu coğrafyasını içinden çıkılması zor bir duruma sürüklemiş, bir karmaşa ortamı yaratmıştır. Kötü yaşam koşulları, ekonomik sıkıntılar, siyasal rejimlere tepki olarak doğan protestolardan 2011 yılında Suriyede nasibini almıştır (Canyurt, 2018). Arap Baharı şeklinde adlandırılan sürecin bir yansıması olarak Suriye'de patlak vermeye başlayan olaylar, "Dera'da Beşar Esad aleyhinde yazılan duvar yazıları sonunda bu yazıları yazan birkaç gencin polisler tarafından tutuklanmasının üzerine gerçekleşen yerli halkın tepkisinden kaynaklı eylemler ile başlamıştır" (Sorenson, 2014: 119). Bir kıvılcım olarak başlayan bu eylemler kısa sürede ülkede bir iç savaşın yaşanmasına neden olmuştur (Canyurt, 2018).

15 Mart 2011 tarihinden bu yana Suriye’de yaşanan iç savaş birçok insanın hayatını kaybetmesi, yerinden yurdundan edilmesi, insani olmayan koşullarda yaşamak zorunda bırakılması gibi birçok probleme zemin oluşturmuştur. Bu problemler arasında dünya çapında yankı uyandıran ve tüm dünyayı etkisi altına alan sorun, göç olmuştur. Milyonlarca Suriye vatandaşı yaşanan iç savaş nedeniyle göç etmek zorunda kalmıştır. Bu göçlerden en fazla etkilenen ülke Türkiye olmuştur. Bunun ana nedenleri; en uzun kara sınırının Türkiye ile olması, Türkiye’nin sınır kapılarını göçmenlere açması, açık kapı politikası izlemesi, göçmenlere sınıra yakın yerlerde çadır kentler kurarak temel yaşam ihtiyaçlarını sağlaması ve Türkiye’nin Avrupa’ya geçişte aracı ülke konumunda olmasıdır (Salmaşur ve Şahin 2020; Özdemir, 2016; Örki, 2015; Çevik, 2016; Ebrem, 2019). Tüm bunlar Türkiye’de Suriyeli sayısının artmasına neden olmuş ve ülke içerisinde göç politikaları uygulanmaya başlanmıştır (İnat ve Telci, 2012).

Suriye topraklarında iç savaşın daha geniş coğrafyalara yayılması ve Türkiye’nin “açık kapı politikası uygulaması neticesinde Türkiye’de göç hareketliliği her yıl artarak devam etmiştir. 2016 yılı verilerine göre dünya genelinde en çok göçmen ve mülteciye ev sahipliği yapan ülke Türkiye’dir” (Sağır, 2019: 113). Dünya üzerinde Suriye iç savaşının doğurduğu göç sorununun ana merkezinde yer alan Türkiye hem sınır güvenliğini korumak hem de göçmen sorununa bir çözüm bulabilmek amacıyla 2012 yılından itibaren “*Güvenli Bölge, Tampon Bölge, Uçuşa Yasak Bölge*” gibi ifadeleri kamuoyunun gündemine getirip tartışılmaya başlamıştır (Alptekin, 2019: 9).

Güvenli bölge, belirli bölgedeki sivil nüfusu korumak amacıyla oluşturulan hem koruyucu hem de caydırıcı bir askeri güç tarafından düzenli olarak güvenli tutulan bölgelerdir (Alptekin, 2019). Güvenli bölge kavramına alternatif olarak gerek öğretilerde gerek uygulamada “securityzones, protectedareas, safehavens, safehumanitarianzones ve safearea” gibi kavramlar da kullanılmaktadır (Landgren, 1995: 436). Güvenli bölge kavramı genellikle silahlı kuvvetlerin olmadığı alan, uçuşa yasak alan, tampon bölge vb. kelimelerle aynı anlamda kullanılmış olsa bile içerisinde farklılık oluşturmakta ve tampon bölgenin özelleştirilmiş bir yapısı içerisinde yer almaktadır. Tampon bölgelerin bu türünde sadece silahları susturmak değil, insani koşulları oluşturmak ve orada yaşamak da öncelenmektedir (Beehner ve Meibauer, 2016). Bu hem korunaklı hem de caydırıcılığı olan bölgeler öncelikle savaş sebebiyle tehdit altında olan buldukları, yaşadıkları yerlerden sürgün etmek zorunda kalansivilleri korumak için oluşturulmaktadır. Tarih kitapları incelendiğinde bunun örnekleri ile karşılaşmak mümkündür. Bosna’da olduğu

bölgeleri ve Türkçe öğretim faaliyetleri gibi faaliyetler yürütmektedir (<https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/06/20/sabah-sanayi-sehirlerine-donusen-cobanbey-ve-azezde>; <https://www.trthaber.com/foto-galeri/gazeteciler-suriyedeki-guvenli-bolgelerde-normal-hayata-donusu-goruntuledi/47834/sayfa-4.html>).

Şahin ve Sönmez (2022), yaptıkları çalışmada Gaziantep'teki Suriyeli sığınmacıların geri dönüş eğilimlerini incelemiş, 40 yaş üstü ve savaşı görmüş olan kişilerin oluşturulan güvenli bölgeye geri dönme eğilimlerinin daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Yine çalışmaya katılan katılımcıların eğitim seviyesi arttıkça Suriye'nin kuzeyinde oluşturulan güvenli bölgeye geri dönmeye ait bakış açılarının da arttığını dile getirmişlerdir. Yapılan araştırma doğrultusunda güvenli bölgeye geri dönen kişilerin ana dili değişkeni özelinde de kimi farklılıkların olduğu belirlenmiştir. Ana dili Arapça ve Kürtçe olan katılımcıların oluşturulan güvenli bölgeye dönme eğilimlerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu yapılan araştırma doğrultusunda her ne kadar hedeflenen düzeyde geri dönüş olmasa da oluşturulan güvenli bölgenin geçici koruma kapsamındaki sığınmacılara sunduğu imkânlar ve olanaklar geri dönüşü de bir noktada sağlamıştır.

2.1.8. Suriye Güvenli Bölge'de Yürütülen Türkçe Öğretim Faaliyetleri

Türkiye'nin 2012 yılı itibari ile gündeme getirdiği güvenli bölge kavramı ile günümüzde Türkiye'nin güneyinde, Suriye'nin kuzeyinde yerlerinden edilmiş sivillere ev sahipliği yapan ve bir koridor rolü üstlenen Suriye güvenli bölge, Türkiye'nin de desteği ile birlikte eğitimden sağlığa, tarımdan ticarete kadar birçok hizmeti de bünyesinde barındırmaktadır (<https://www.tgrthaber.com.tr/gundem/suriyelilerin-donus-projesinde-yeni-detay-2827136>).

Fırat Kalkanı Harekatı'nın 2017 Mart sonunda tamamlanmasının ardından bölgede hedeflenen istikrarın sürdürülebilmesi için eğitim önemli bir basamak olarak görülmüştür. Suriye'nin savaş öncesinde toplam nüfusu yaklaşık olarak 20 milyon civarındadır. Ancak günümüze gelindiğinde uluslararası kuruluşların araştırmaları neticesinde Suriye toprakları içerisinde kalan nüfus 18 milyon 792 bin 29 olarak belirtilmiştir. Bu rakamın çok fazla olmasında savaş durumu gözetilerek doğurganlık oranında ciddi bir düşüşün yaşanmaması ve savaştan önceki resmî nüfus sayımında başta Kürtler ve Türkmenler gibi farklı etnik kökenlere sahip insanların nüfus sayımı içerisinde yer almaması durumu ile açıklanabilir. Nüfusun büyük bir çoğunluğunun çocuklardan ve gençlerden oluşuyor olması, eğitim sorununu ön plana çıkarmaktadır. Ayrıca savaş

esnasında birçok okulun tahrip edilmesi, yağmalanması ve karargâh olarak kullanılması gibi gerekçelerle okullar kullanılamaz duruma getirilmiştir (Coşkun ve Emin, 2018).

Fırat Kalkanı Harekâtıyla bölgede sosyal yapının yerine oturmaya başlaması ile birlikte ilk olarak okulların fiziki koşulları sivil toplum kuruluşları ve Türkiye Cumhuriyeti devleti aracılığıyla iyileştirilmeye başlanmıştır. Bu doğrultuda ilk olarak bölgede Millî Eğitim Bakanlığı önemli bir rol üstlenmiştir. Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Kilis İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Hatay İl Millî Eğitim Müdürlüğü, Şanlıurfa İl Millî Eğitim Müdürlüğü bu noktada öne çıkmaktadır (<https://religiouseducation.meb.gov.tr/?p=1093&lang=tr>). Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde ilk olarak Türkiye'den giden Türkçe öğretmenlerinin bölgede Türkçe öğretimi faaliyetlerine başlamaları ile birlikte, Anadolu gençlik merkezleri, bölgede bulunan çeşitli dernekler yabancı dil olarak Türkçe kursu açmaya başlamışlardır. Açılan bu kurslar bazen bölgede bulunan Türkmenler aracılığı ile öğretilirken bazen de belli bir dönem Türkiye'de yaşamış ve Türkçeyi öğrenmiş insanlar tarafından öğretilmiştir. Ayrıca Hayat Boyu Öğrenme projesi kapsamında hazırlanan Türkçe kitapları aracılığı ile okullarda Türkçe öğretmeni olarak çalışan öğretmenlerin Türkçe dersleri verdiği bilinmektedir. Bu Türkçe öğretmenleri, Arap olan ve en az liseyi bitirmiş, Millî Eğitim Müdürlüklerinin belirlediği şartları sağlayan kişilerden seçilen öğretmenlerdir. Bununla birlikte Gaziantep Üniversitesi TÖMER de bölgede Türkçe öğretimi faaliyetleri yürütmüştür (<http://www.gaziantep.gov.tr/guvenli-bolgedeki-suriyeli-ogretmenlere-turkce-dil-egitimi-destegi-verilecek>; <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/suriyenin-bab-ilcesinde-genclik-merkezi-acildi/2360064> ; <https://www.bulbulzade.org/egitim/item/1745-el-bab-anadolu-kultur-merkezi-torenle-acildi>) .

Bu öğretim faaliyetleri sürerken 2020 yılı ile birlikte bölgede resmî olarak var olmaya başlayan Yunus Emre Enstitüsü, 60. kültür merkezini Azez Yunus Emre Türk Kültür Merkezi olarak açmış ve Yunus Emre Enstitüsünde görev yapan Türkçe okutmanlarıyla bölgede var olmaya başlamıştır. Çok kısa bir sürede bölgede tanınırlığı artmaya başlayan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezine Azez dışında da birçok yerden öğrenciler rağbet göstermeye başlamışlardır. Bu ihtiyacı karşılayabilmek adına farklı yerleşim yerlerindeki paydaş kurumlar ile ortak çalışmaya başlayan Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi Azez dışında farklı şehirlerde de eğitim faaliyetlerini yürütmeye başlamıştır. 2021 yılına gelindiğinde Afrin Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür

Merkezini açarken 2022 yılında bölgedeki talepler doğrultusunda Elbab Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi açılmıştır. Türkiye’den gidiş geliş yapan Türk dili okutmanları Yunus Emre Enstitüsünün yabancılarla Türkçe öğretimi kapsamında kullandığı “Yediiklim Türkçe Öğreniyorum” seti aracılığı ile dört temel dil becerisini harmanlayarak öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmektedir (<https://azez.yee.org.tr/tr/haberler>).

Ayrıca Fırat Kalkanı Harekâtı bölgesinde yer alan 10 bin çocuk Kilis ve Azez Rehberlik ve Araştırma Merkezi bünyesinde sınava tabi tutulmuş ve sınav sonucunda 8-11 yaş aralığında 35 üstün zekalı çocuğun bölgede bulunduğu tespit edilmiştir. 8-11 yaş aralığındaki bu çocuklar Azez Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezi’nde eğitim alarak Türkçe öğrenmeye başlamışlardır. Bununla birlikte Yunus Emre Enstitüsü, bölgede 2022 yılında Afrin ve Elbab şehirlerinde yaz mevsiminin gelmesi ve okulların tatil olmasıyla birlikte haziran, temmuz ve ağustos aylarını içine kapsayan üç aylık bir yaz kursu açarak 10-14 yaş aralığındaki çocuklara “ÇİT ve Türkçe Öğreniyorum” setleri aracılığı ile Türkçe öğretim faaliyetleri gerçekleştirmiştir (<https://azez.yee.org.tr/tr/haberler> ; <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/yunus-emre-enstitusunden-azez-de-ustun-zekali-ogrencilere-turkce-kursu/2465882>).

Millî Eğitim Bakanlığı, dernekler, Gaziantep Üniversitesi TÖMER, Yunus Emre Enstitüsü gibi çeşitli kurumlara ilave olarak Türkiye Maarif Vakfı da bölgede aktif olarak rol almaktadır. Eğitim-Bir-Sen tarafından Suriye Güvenli Bölge Çobanbey’de bir okul inşaatı tamamlanıp Türkiye Maarif Vakfına devredilmiştir. Sendika tarafından yaptırılan okul, Türkiye Cumhuriyeti tarafından yönetim yetkisi kabul edilmiş “yerel meclis” tarafından tahsis edilen 5 bin 500 metrekarelik alana kuruludur. Bu okul sınavla öğrenci alan okullar kapsamında olmayı hedeflemektedir. Türkiye Maarif Vakfı Türk dili okutmanları, bu okullarda Türkçe dersleri vermektedir. Bu dersler sınıf seviyeleri dikkate alınarak planlanmaktadır (<https://www.ebs.org.tr/manset/5403/suriyede-yaptirdigimiz-okulu-turkiye-maarif-vakfina-devrettik>).

Bu kurumlara ek olarak yüksek öğretim faaliyetlerini bölgede gerçekleştiren Sağlık Bilimleri Üniversitesi de Çobanbey’de tıp eğitimi gerçekleştirebilmek adına Çobanbey Hastane bünyesinde tıp fakültesi açarak bir yıl Türkçe hazırlık dersi sonrasında altı yıllık tıp eğitimini gerçekleştirmektedir. Sağlık Bilimleri Üniversitesi bu kapsamda öğrencilerin bir yılın sonunda en az C1 sertifikası alarak Türkçeyi dört temel dil becerisi ile

kazanmalarını

hedeflemektedir(https://www.sbu.edu.tr/FileFolder/Dosyalar/eb408a43/2022_6/cobanbey-tip-fakultesi-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sinav-kilavuzu-3ce21bb3.pdf). Tüm bu faaliyetler ile bölgede Türkçe öğretimi geniş bir alana yayılım göstermiştir.

2.2.İlgili Araştırmalar

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerini çeşitli değişkenleri dikkate alarak incelemektir. Alandaki çalışmalar incelendiğinde yazma becerisi üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretimi sahasında da yazma becerisi üzerine son dönemlerde yapılan çalışmaların sayısının her geçen gün arttığı tespit edilmiştir. Çalışmanın bu kısmında,çeşitli değişkenlerin yabancı dil öğrenim süreci ile ilgisini inceleyen çalışmalardan oluşmaktadır. İncelenen ilgili 11çalışmanın1’idoktora tez çalışmasıyken3’üyüksek lisans tez çalışması, 7’si ise araştırma makalesi olarak belirlenmiştir.

Çakır (2022), “Genç Yetişkin Öğrenenlerin Yabancı Dil Öğrenme Kaygı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kaygılarını yaş, cinsiyet, uyruk, ana dili, İngilizce seviyesi, hazırlık sınıfı kur düzeyi ve önceki Türkçe deneyim düzeyleri gibi çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın bulguları sonucunda, genç yetişkinlerin öğrenim gördükleri hazırlık sınıfı kur seviyeleri arttıkça yabancı dil öğrenimi kaygı oranının da yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyet, yaş, İngilizce düzeyi gibi değişkenlerin ise farklılık oluşturmadığı sonucuna varmıştır.

Sarıbaş (2022), “İsviçre’de Yaşayan Türk Çocuklarının Konuşma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde İsviçre’de yaşayan iki dilli Türk çocuklarının konuşma becerisi seviyelerini belirlemeyi ve farklı değişkenlere göre çeşitlilik gösterme durumunu ele almayıamaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları İsviçre’de yaşayan iki dilli Türk çocuklardır. Araştırmanın bulguları sonucunda, konuşma becerisi çeşitli değişkenler çerçevesinde ele alındığında cinsiyetin erkekler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülürken yaşın, evde Türkçe konuşulma ve konuşulmama durumunun, Türkiye’ye geldiğinde kalma süresinin çocukların konuşma becerisi üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir.

Ünlüsoy (2021), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde B2 Düzeyindeki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeyinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”

başlıklı yüksek lisans tezinde B2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin okuduğunu anlama seviyelerinin farklı değişkenleri dikkate alarak incelemeyi amaçlamıştır. Çalışmaya B2 seviyesinde 170 öğrenci katılımcı olarak katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulguların sonuçlarına göre, öğrencilerin üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile ders dışında yaptığı Türkçe kitap okuma değişkeni arasında bir ilişki olduğu tespit edilirken üstbilişsel okuma stratejileri farkındalığı ile Türkçe yayın izleme değişkeni arasında anlamlı bir ilişkiye ulaşılamamıştır.

Yılmaz Güngör (2020), “Fransızca Yabancı Dil Öğrencilerinin Dil Öğrenmeye Yönelik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Bağlamında İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde Fransızca’yı ikinci dil olarak öğrenen ilköğrencilerinin dil öğrenme inançlarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde kızların ve erkeklerin benzer dil öğrenme inancına sahip olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya katılan kişilerin ileriki zamanda iyi düzeyde Fransızca konuşabileceğine dair inançlarının olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca sınıf düzeyi değişkeni ele alındığında sınıf düzeyi arttıkça yabancı dil konuşma esnasında hata yapmanın normal karşılandığı sonucuna da ulaşılmıştır.

Sevim ve Kara (2019), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Sosyal Medya Kullanıcılarının Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen ve sosyal medya kullanan bireylerin okuma ve yazma kaygılarını cinsiyet, yaş, dil seviyesi, kullanılan sosyal medya uygulamaları, sosyal medyaya bağlanma araçları, sosyal medyayı kullanma geçmişi ve sosyal medyayı günlük kullanma süresine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmanın çalışma grubunu sosyal medya kullanan ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 168 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın bulguları sonucunda, yaşın artmasının okuma kaygısını arttırdığı, masaüstü bilgisayarlarla sosyal medya kullananların yazma kaygılarının daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özdemir (2019), “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını cinsiyet, ülke, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma, dil becerileri, Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma ve ana dilinde yazmayı sevme değişkenlerine göre incelemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda eğitim alan yabancı uyruklu 98 öğrenci çalışmaya gönüllü olarak katılmıştır. Çalışmanın sonunda, yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının ülke,

Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma, ana dilinde yazmayı sevme değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Kurudayıoğlu ve Güngör (2017), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde öğrencilerin konuşma öz yeterlikleri düzeylerini belirleyerek çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin konuşma becerisi öz yeterlik düzeyleri ile Türkçe öğrenilen kurum ve öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölgeler açısından anlamlı bir farklılığa rastlanılmıştır.

Nozad (2017), “Türk Öğrencilerin İngilizce Konuşma Eğitiminde Karşılaştıkları Zorlukların Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı doktora tezinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen Türk öğrencilerin konuşma becerisinde yaşadıkları zorlukları tespit etmek ve bu doğrultuda konuşma etkinlikleri hazırlamayı amaçladığı çalışmada 64 orta düzeyde öğrenciden yararlanmıştır. Tüm öğrencilerle iki sözlü sınav ve görüşme gerçekleştirilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular neticesinde, film seyretmek ve kitap okumak İngilizceyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin sözlü performansları üzerinde olumlu bir etki bırakmıştır.

Kılınç, Aytan ve Ünlü (2016), “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma kapsamında ayrıca cinsiyet, yaş, sınıf düzeyi, dil bilgisi, sınıf içi aktiviteler, öğrenilen yabancı dil sayıları gibi değişkenlerin etkilerine bakılmıştır. Çalışma kapsamında nicel araştırma yönteminden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmaya 581 öğrenci katılmıştır. Çalışmadan elde edilen bulgulara göre öğrencilerin kaygı seviyelerinin cinsiyet, yaş, sınıf düzeyleri, dil bilgisi, sınıf içi aktiviteler, öğrenilen yabancı dil sayısı gibi değişkenler açısından farklılık oluşturduğu belirlenmiştir.

Erbaş(2015), “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin İngilizceye Karşı Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce dersindeki eksiklikleri ve eksikliklerin öğrenci motivasyonu ve ders kaygısı üzerindeki etkisini çeşitli değişkenleri dikkate alarak incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma tarama modelinde 300 öğrencinin çalışmaya katılması ile gerçekleşmiştir. Çalışmada cinsiyet, yaş, sınıf, ikamet, baba mesleği, anne

mesleği, baba eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, yaşanan semt, oturulan ev türü, aile gelir düzeyi, ailedeki kişi sayısı değişkenlerine göre farklılaşma durumları incelenmiştir. Elde edilen bulgular neticesinde öğrencilerin İngilizce dersinde yeterli bilgi ve beceriye ulaşamadıkları görülmüştür. Ayrıca başarısızlığa yol açan problemlerin çözümü olarak İletişimsel Yöntem ele alınmıştır. Başarılı ve etkili bir dil öğretimi için eğitim sisteminin ve eğitimcilerin önemine vurgu yapılmıştır.

Üstün ve Tanrıkulu (2012), “Almanca Öğretmenliği Hazırlık Sınıfı Öğrencilerinin Almanca Derslerine Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı araştırma makalesinde Almanca hazırlık sınıfı öğrencilerinin farklı derslere yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi ve Hakkâri Üniversitesi Almanca öğretmenliği programı hazırlık sınıfında eğitim alan öğrenciler çalışmanın katılımcıları olmuşlardır. Cinsiyet değişkeni dikkate alındığında kadın ve erkek her iki grup içinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Üniversite tercih öncelikleri dikkate alındığında Almancayı öncelikli olarak seçen öğrencilerin lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Yine aynı şekilde lisede Almanca dersi alanların Almanca dersi almayanlara göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte üniversiteler arasında da ihtiyaç, ilgi ve öz güven boyutlarında anlamlı düzeyde farklılıklar saptanmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, katılımcılar, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi başlıkları ele alınmıştır.

3.1.Araştırmanın Modeli

Suriye Güvenli Bölge’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 kur seviyesindeki öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliklerini belirlemeyi ve çeşitli değişkenlerin (cinsiyet, yaş, bölge, ana dili, eğitim seviyesi, meslek, kitap okuma sıklığı, yazı yazma sıklığı) kaygı, tutum ve öz yeterlik algılarını tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nicel araştırmaların, herkes tarafından kabul edilebilen sonuçlarının olması, sonuçlar arasında mukayese yapabilmeye ve çıkan sonuçları nesnel olarak yorumlayabilme gibi avantajları vardır (Büyüköztürk vd., 2010). Bu sebeple nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Nicel araştırma türleri içerisinde yer alan ilişkisel tarama modeli ve korelasyonel desen bu çalışmada kullanılmıştır. Tarama modelleri, şu anda olan ya da önceden olmuş bir durumu olduğu haliyle açıklamayı amaçlayan bir modeldir. İlişkisel tarama araştırmaları ise, birden çok değişkenin ele alındığı ve bu değişkenler üzerinde değişiklik yapılmadan detaylı bir şekilde incelendiği araştırmalardır (Karasar, 2016). Bu araştırmada birden fazla değişken arasındaki ilişkilerin uygulanan ölçekler aracılığıyla araştırıldığı korelasyonel desenden yararlanılmıştır. Korelasyonel araştırma, bir gruptaki değişkenlerin arasındaki ilişkiyi ve değişkenler arasında sebep-sonuç ihtimaline ilişkin fikir oluşturan çalışmaları kapsar (Büyüköztürk vd., 2010; Karasar, 2016).

3.2.Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları Türkiye’nin güneyinde, Suriye’nin kuzeyinde yer alan Suriye Güvenli Bölge Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezlerinde Türkçe öğrenen Suriyelilerdir. Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için Yunus Emre Enstitüsü’nden gerekli izinler alınmıştır (Ek 1). Bu çalışmanın nicel boyutu için 2022-2023 yılı içerisinde Türk Kültür Merkezlerinde öğrenim gören B1 kur seviyesi 179 öğrenci gönüllü olarak çalışmada yer almıştır. Çalışmada B1 kur seviyesindeki öğrencileri seçmemizdeki amaç bu öğrencilerin belli bir kelime hazinesinin olması, belli bir dil bilgisi kalıbına sahip olmalarıdır. CEFR’a (2020) göre orta seviyenin başlangıcında bulunan bu öğrencilerin öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterliğini

belirlemede etkili olabileceği düşünülmektedir. Araştırmanın nicel verilerinin toplanmasına katkı sağlayan katılımcıların bilgileri Tablo 1'deki gibidir:

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Türk Kültür Merkezindeki Öğrencilere Ait Kişisel Veriler

| Değişken | | N | % |
|----------------------------|--|-----|-------|
| Cinsiyet | Kadın | 95 | 53,1% |
| | Erkek | 84 | 46,9% |
| Ana dili | Arapça | 134 | 74,9% |
| | Kürtçe | 29 | 16,2% |
| | Türkmen Türkçesi | 16 | 8,9% |
| Bulunulan Bölge | Afrin | 57 | 31,8% |
| | Ahtarin | 25 | 13,9% |
| | Azez | 15 | 8,3% |
| | Çobanbey | 21 | 11,7% |
| | Elbab | 61 | 34,1% |
| Öğrenimdurumu | İlkokul | 8 | 4,5% |
| | Ortaöğretim | 96 | 53,6% |
| | Üniversite | 69 | 38,5% |
| | Lisansüstü | 6 | 3,4% |
| Meslek kodları | Öğrenci | 104 | 58,1% |
| | Öğretmen | 65 | 36,3% |
| | Esnaf | 3 | 1,7% |
| | Sağlık Görevlisi | 4 | 2,2% |
| | Güvenlik Görevlisi | 3 | 1,7% |
| Türkçe kitap okuma sıklığı | Okumuyorum | 23 | 12,8% |
| | Yılda bir | 12 | 6,7% |
| | Ayda bir | 38 | 21,2% |
| | Haftada bir | 75 | 41,9% |
| | Her gün | 31 | 17,3% |
| Türkçe yazı yazma sıklığı | Yazmıyorum | 5 | 2,8% |
| | Yılda bir | 2 | 1,1% |
| | Ayda bir | 4 | 2,2% |
| | Haftada bir | 64 | 35,8% |
| | Her gün | 104 | 58,1% |
| Yaş | Ortalama= 24,09 (s=7,33; min.-maks.=13-53) | | |

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan 179 kişinin 95'inin kadın (%53,1), 84'ünün erkek (46,9) olduğu görülmektedir. Bunlardan 134 kişinin ana dilinin Arapça (%74,9), 29 kişinin Kürtçe (%16, 2) ve 16 kişinin Türkmen Türkçesi (%8,9) olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin 57'si Afrin'de (%31,8), 25'i Ahtarin'de (%13,9), 15'i Azez'de (%8,3), 21'i Çobanbey'de (%11,7) ve 61'i Elbab'da (%34,1) eğitim görmektedir. Bununla birlikte 8'inin ilkokul (%4,5), 96'sının ortaöğretim (%53,6), 69'unun üniversite (%38,5), 6'sının lisansüstü (%3,4) öğrenim durumunda olduğu göze çarpmaktadır. Çalışma kapsamında meslekler dikkate alındığında 104 kişinin öğrenci (%58,1), 65 kişinin öğretmen (%36,3), 3 kişinin esnaf (%1,7), 4 kişinin sağlık

görevlisi(%2,2), 3 kişinin güvenlik görevlisi (%1,7) olduğu bilgisine ulaşılmıştır. Türkçe kitap okuma sıklıklarına bakıldığında 23 kişinin kitap okumadığı (%12,8), 12 kişinin yılda bir (%6,7), 38 kişinin ayda bir (%21,2), 75 kişinin haftada bir (%41,9), 31 kişinin ise her gün (%17,3) kitap okuduğu görülmektedir. Türkçe yazı yazma sıklıklarına bakıldığında 5 kişinin yazmadığı (%2,8), 2 kişinin yılda bir yazdığı (%1,1), 4 kişinin ayda bir yazdığı (%2,2), 64 kişinin haftada bir yazdığı (%35,8), 104 kişinin ise her gün yazdığı (%58,1) göze çarpmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel kısmına ilişkin verilerin toplanmasında ilk olarak kişisel bilgi formu kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda yer alan her bir madde bölge hassasiyetleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Örneğin Türkçe kitap okuma sıklıkları ve Türkçe yazı yazma sıklıkları soruları için bölgedeki Türkçe öğretim geçmişi dikkate alınmıştır. Bölgede yaklaşık bir yıldır Türkçe öğretim faaliyetleri gerçekleştirildiği için kişisel bilgi formunda yer alan her gün, haftada bir, ayda bir, yılda bir, okumuyorum/yazmıyorum seçenekleri de bu doğrultu dikkate alınarak oluşturulmuştur. Ardından belirli molalar verilerek sırası ile Kadan (2020) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği”, Aytan ve Tunçel (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Ölçeği” ve Büyükkiz (2012) tarafından geliştirilen “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır.

3.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği

Çalışma kapsamında Kadan (2020) tarafından hazırlanan ve gerekli izinlerin alındığı “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu ölçek aracılığı ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Beşli likert tipinde hazırlanmış olan ölçek toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerden elde edilen verilerin değerlendirilmesinde olumlu maddeler için “Her zaman (5), Genellikle (4), Bazen (3), Nadiren (2), Hiçbir zaman (1)” şeklinde puanlama yapılmıştır. Olumsuz maddeler için ise ters çevrilerek puanlama yapılmıştır. Ölçeğin tamamı için Cronbach’s Alpha katsayısı $\alpha=.65$ olarak bulunmuştur.

Bu çalışma kapsamında 179 kişiden elde edilen puanlar için ölçeğin Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı ölçeğin geneli için $\alpha=.67$ olarak bulunmuştur.

3.3.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği

Yazma kaygısını ölçmek amacıyla Aytan ve Tunçel (2015) tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” isimli çalışmada öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla ölçme aracı geliştirilmiştir. Ölçekteki maddeler; “Kesinlikle katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4) ve “Kesinlikle katılmıyorum” (5) şeklinde belirtilen beşli dereceleme ölçeğinde düzenlenmiştir. Ölçeğin Cronbach Alfa iç tutarlılık güvenirlik ölçümü $\alpha=.86$ ’dır. Bu ölçekte düşük puan yüksek kaygı anlamına gelmekte, yüksek puan da düşük kaygı anlamına gelmektedir. SPSS analizleri yapılırken tersten hesaplanmış yüksek puan yüksek kaygıyı ifade ettiği düşünülerek analiz yapılmıştır.

Bu çalışma kapsamında 179 kişiden elde edilen puanlar için ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için $\alpha=.78$ olarak bulunmuştur.

3.3.3. Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

Büyükkiz (2012) tarafından geliştirilen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği 159 öğrenci üzerinde çalışılmıştır. Ölçek 16 maddeden oluşmaktadır. 7’li likert tipi ölçekte “Katılmıyorum (1)”, “Katılıyorum (7)” şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeler verilen puanlar ise tam tersidir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı Cronbach Alfa değeri ölçeğin tümü için $\alpha=.92$ olarak hesaplanmıştır.

Bu çalışma kapsamında 179 kişiden elde edilen puanlar için ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin geneli için $\alpha=.94$ olarak bulunmuştur.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırma verilerinin elde edilmesinde; kişisel bilgi formu, yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisi kaygı ölçeği, tutum ölçeği ve öz yeterlik ölçeğinden yararlanılmıştır. İlk olarak araştırmanın yapılacağı kurumdan ilgili izinler alınmış ve ardından sınıflarda uygulanmaya başlanmıştır. Uygulama sürecinde ilk olarak öğrencilerden kişisel bilgi formunu doldurulmaları istenmiştir. Ardından sırası ile belli aralıklarla, her biri farklı ders saatinde olmak üzere “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Kaygı Ölçeği”, “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği” uygulanmıştır. Ölçeklere başlamadan önce öğrencilere gerekli açıklamalar yapılmış ve öğrenciler araştırmanın hedefleri doğrultusunda bilgilendirilmişlerdir. Bu esnada merkezde yer alan tercümanlardan destek alınmış, ölçek maddelerinde anlaşılmayan her

bir madde tercümanının da desteği ile açıklanmıştır. Bahse konu olan uygulama Suriye Güvenli Bölge Yunus Emre Enstitüsüne bağlı merkezlerdeki B1 kurunda eğitim gören öğrenciler ile gerçekleştirilmiştir.

Bu şekilde öğrencilerden ölçekler aracılığı ile tespit edilmeye çalışılan yazma becerisi kaygı, tutum ve öz yeterliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

3.5.Verilerin Analizi

Araştırmanın birinci alt problem olan “Yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutumları ne düzeydedir?” sorusuna cevap vermek amacıyla betimsel istatistikler (ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum değerler) kullanılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Yazma öz yeterlik algıları, kaygıları ve tutumları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla öncelikle verilerin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş, -1 ve +1 aralığında değerler elde edildiği için parametrik bir test olan Pearson korelasyon katsayısı analizi yapılmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Cinsiyetine göre yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla öncelikle verilerin normallik varsayımı cinsiyet değişkeninin her iki alt grubu için çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş, -1 ve +1 aralığında değerler elde edildiği için parametrik bir test olan Bağımsız Gruplar için *t* testi kullanılmıştır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan “Katılımcıların buldukları bölgeler ile yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla bağımsız değişkenlerin alt gruplarına ait veri sayıları küçük (<30) olduğu için (akt. Can, 2014) bu araştırma sorularına cevap bulabilmek için parametrik olmayan analizlerden olan Kruskal Wallis H’ye başvurulmuştur.

Araştırmanın beşinci alt problem olan “Katılımcıların yaşları ile yazma öz yeterlik, kaygı ve tutumları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap vermek amacıyla öncelikle verilerin normallik varsayımı çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden incelenmiş, yaş değişkeninde -1 ve +1 aralığı dışında değerler elde edildiği için parametrik olmayan Spearman Brown korelasyon katsayısı analizi kullanılmıştır. Ayrıca yaş değişkeninden elde edilen veriler nicel yolla toplandığı için ve kategorik olarak sınıflandırma noktasında normallik göstermediği için bu şekilde incelenmiştir.

Araştırmanın 6. ile 10. alt problemleri kapsamında çarpıklık ve basıklık katsayıları üzerinden yapılan normallik analizleri sonucu değerler -1 ve +1 aralığında değer almadığı ya da bağımsız değişkenlerin alt gruplarına ait veri sayıları küçük (<30) olduğu için (akt. Can, 2014) bu araştırma sorularına cevap bulabilmek için parametrik olmayan analizlere (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis H) başvurulmuştur. Verilerin analizinde SPSS 25 paket programı kullanılmış ve anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak alınmıştır.

Analizler sonucunda istatistiksel farkların bulunması halinde, bu farkların etki büyüklükleri Cohen d ve Epsilon kare (ϵ^2) etki büyüklüğü değeriyle hesaplanmıştır. Cohen d katsayısı 0,2'den küçük olduğunda az etki, 0,5 orta etki, 0,8 de büyük etki büyüklüğü olarak yorumlanır (akt. Can, 2014). Epsilon kare (ϵ^2) değeri ise 0,01 civarında küçük, 0,09 civarında orta ve 0,25 ve üzeri için geniş etki büyüklüğü olarak yorumlanmaktadır (Iacobucci vd., 2022).

4. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen B1 kur seviyesindeki öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir dil becerisi olan yazmaya yönelik kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini belirlenmiş ve çeşitli değişkenler açısından durumları açıklanmıştır. Bu kapsamda yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı, yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum ölçeklerinden elde edilen nicel bulgulara yer verilmiştir.

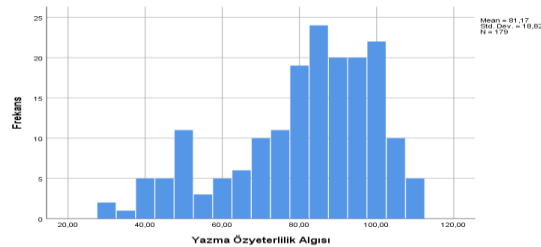
4.1.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Düzeyine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, kaygı ve tutumlarının ne düzeyde olduğunu belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algıları, Kaygıları ve Tutumlarına İlişkin Betimsel Analizler

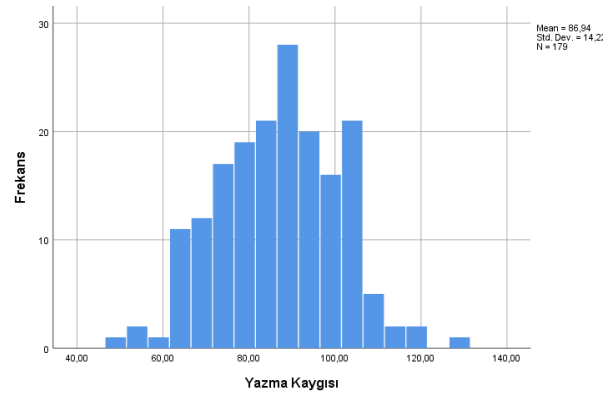
| Değişkenler | N | Minimum | Maksimum | \bar{X} | S |
|-------------------|-----|---------|----------|-----------|-------|
| Yazma ÖzYeterliği | 179 | 30,00 | 112,00 | 81,17 | 18,83 |
| Yazma Kaygısı | 179 | 49,00 | 127,00 | 86,94 | 14,22 |
| Yazma Tutumu | 179 | 48,00 | 94,00 | 72,66 | 8,88 |

Tablo 2’de görüldüğü gibi yapılan betimsel analizler sonucunda Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ortalama 81,17 puan (s=18,83; min.-maks.=30-112) bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanların 16-112 aralığında olduğu ve orta noktasının da 64 puan olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yazma özyeterlilik algılarının nispeten yüksek olduğu ve sola çarpık bir dağılım gösterdiği (bkz. Şekil 2) söylenebilir.



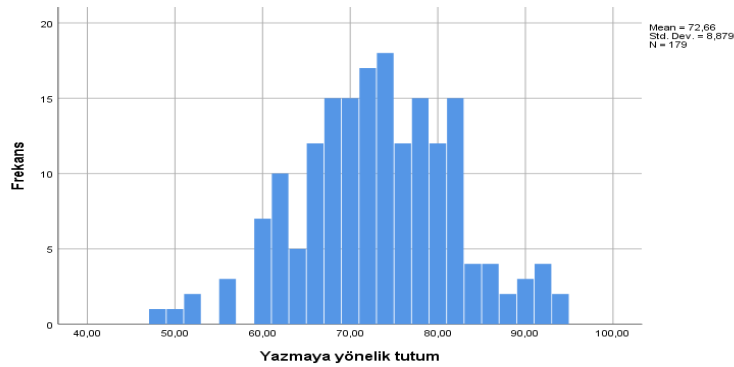
Şekil 2. Katılımcıların Yazma Öz Yeterlik Algısına İlişkin Dağılım

Öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ortalama 86.94 puan ($s=14,22$; min-maks.=49-127) bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanların 35-175 aralığında olduğu ve orta noktasının da 105 puan olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin orta noktanın altında nispeten düşük olduğu söylenebilir (bkz. Şekil 3).



Şekil 3. Katılımcıların Yazma Kaygılarına İlişkin Dağılım

Son olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutum puanları ortalama 72.66 puan ($s=8,88$; min-maks.=48-94) bulunmuştur. Ölçekten alınabilecek minimum ve maksimum puanların 20-100 aralığında olduğu ve orta noktasının da 60 puan olduğu düşünüldüğünde öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının orta noktanın üzerinde nispeten yüksek olduğu söylenebilir (bkz. Şekil 4).



Şekil 4. Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarına İlişkin Dağılım

4.2.Öğrencilerin Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlikleri Arasında Anlamlı Düzeydeki İstatistiksel İlişkiye Ait Bulgular ve Yorum

Araştırmanın ikinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, kaygıları ve tutumları arasında anlamlı düzeyde istatistiksel olarak bir ilişkinin

olup olmadığını belirlemek için Pearson Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 3'teki gibidir:

Tablo 3. Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

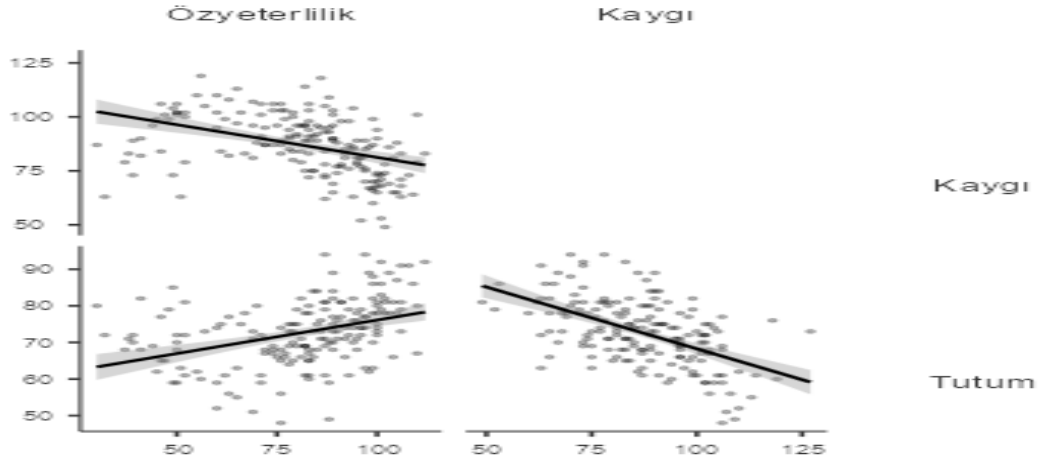
| Değişkenler | Yazma Öz Yeterliği | Yazma Kaygısı | Yazma Tutumu |
|--------------------------|--------------------|---------------|--------------|
| Yazma ÖzYeterliği | R 1 | -,401 | ,388 |
| | P | ,000* | ,000* |
| | N 179 | 179 | 179 |
| Yazma Kaygısı | R -,401 | 1 | -,541 |
| | P ,000* | | ,000* |
| | N 179 | 179 | 179 |
| Yazma Tutumu | R ,388 | -,541 | 1 |
| | P ,000* | ,000* | |
| | N 179 | 179 | 179 |

*p< 0,05

Tablo 3'te görüldüğü üzere öğrencilerin yazma özyeterlilik algılarıyla yazma kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,401$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yazma öz yeterlilik algıları arttıkça yazma kaygılarının azaldığı ya da kaygı düzeyleri arttıkça öz yeterliliklerinin azaldığı söylenebilir.

Diğer taraftan öğrencilerin yazma özyeterlilik algılarıyla yazmaya yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,388$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yazma özyeterlilik algıları arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının da arttığı ya da yazmaya yönelik tutumları arttıkça öz yeterliliklerinin de arttığı söylenebilir.

Son olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları ile yazma kaygıları arasında orta düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,541$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları olumlu yönde arttıkça yazma kaygılarının azaldığı, ya da kaygı düzeyleri arttıkça yazmaya yönelik tutumlarının azaldığı söylenebilir (bkz. Şekil 5).



Şekil 5. Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişki

4.3. Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında cinsiyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için bağımsız gruplar için *t* testi yapılmıştır. Yapılan analizin sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkeni Açısından *t* Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | S | Sd | <i>t</i> | P | Cohen <i>d</i> | |
|---------------------------|-------|-----------|--------|--------|----------|--------|----------------|--------|
| Yazma Öz Yeterliği | Kadın | 95 | 81,421 | 18,172 | 177 | 0,187 | 0,852 | 0,028 |
| | Erkek | 84 | 80,893 | 19,649 | | | | |
| Yazma Kaygısı | Kadın | 95 | 89,179 | 13,589 | 177 | 2,268 | 0,025* | 0,34 |
| | Erkek | 84 | 84,405 | 14,570 | | | | |
| Yazma Tutumu | Kadın | 95 | 72,516 | 8,902 | 177 | -0,238 | 0,812 | -0,036 |
| | Erkek | 84 | 72,833 | 8,902 | | | | |

* $p < 0,05$

Tablo 4’te görüldüğü üzere, kadın ve erkek öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$t_{(177)}=0,187$; $p > 0,05$]. Elde edilen bulgular dikkate alındığında hem kadın öğrencilerin ($\bar{X}= 81,421$) hem de

erkek öğrencilerin ($\bar{X}= 80,893$) yazmaya yönelik özyeterlilik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Kadın ve erkek öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında ise kadın öğrencilerin yazma kaygı puanlarının ($\bar{X}= 89,179$), erkek öğrencilerininkine ($\bar{X}= 84,405$) göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu belirlenmiştir [$t_{(177)}=2,268$; $p< 0,05$]. Farkın etki büyüklüğüne ilişkin olarak hesaplanan Cohen d katsayısı 0,34 bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü değerinin küçük olmasından hareketle istatistiksel olarak elde edilen farkın uygulamada anlamlı olmadığı söylenebilir.

Son olarak kadın ve erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$t_{(177)}=-0,238$; $p> 0,05$]. Bu bulguya göre hem kadın öğrencilerin ($\bar{X}= 72,516$) hem de erkek öğrencilerin ($\bar{X}= 72,833$) benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

4.4.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliliklerinin Bölge Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dördüncü alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yazma öz yeterlik, yazma kaygı ve yazma tutumlarının bölge değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi analizine başvurulmuştur. Yapılan analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Bölgelerine Göre Yazma Öz Yeterlilik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Kruskal Wallis H Testi Analiz Sonuçları

| | Bölgeler | N | Sıra ort. | Sd | X^2 | P | ϵ^2 | Anlamlı Fark (U)** |
|------------------------|----------|-----|-----------|----|-------|------|--------------|--------------------|
| Yazma Yeterliği | Öz Afrin | 57 | 57,98 | 3 | 2,25 | 0,08 | 0,02 | |
| | Ahtarin | 25 | 86,84 | | 1 | | | |
| | Azez | 15 | 81,47 | | | | | |
| | Çobanbey | 21 | 87,43 | | | | | |
| | Elbab | 61 | 79,44 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Kaygısı | Afrin | 57 | 109,84 | 3 | 6,52 | 0,00 | | Azez-Afrin |
| | Ahtarin | 25 | 112,44 | | 3 | 2* | 0,138 | Azez-Ahtarin |
| | Azez | 15 | 100,33 | | | | | |
| | Çobanbey | 21 | 107,81 | | | | | |
| | Elbab | 61 | 108,08 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Tutumu | Afrin | 57 | 57,98 | 3 | 3,64 | 0,77 | 0,02 | |
| | Ahtarin | 25 | 58,72 | | 2 | 8 | | |
| | Azez | 15 | 59,00 | | | | | |
| | Çobanbey | 21 | 57,62 | | | | | |
| | Elbab | 61 | 59,36 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |

* $p<0,05$, **Mann Whitney u testi

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğrencilerin buldukları bölgelerin yazma öz yeterliği ve yazmaya yönelik tutum açısından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($p>0,05$).

Yazma kaygısı düzeyleri açısından ise bölgeler arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmaktadır ($p<0,05$). Azez'de olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri Ahtarın ve Afrin'de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine göre düşüktür.

4.5.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Yaş Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi doğrultusunda öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında yaş değişkeni açısından ilişkiyi saptamak için Spearman Brown Korelasyon analizi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Yaşlarına Göre Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanları Arasındaki İlişkiye Dair Spearman Brown Korelasyon Analizi Sonuçları

| Değişkenler | | Yaş |
|--------------------|---|--------|
| Yazma Öz Yeterliği | R | -0,145 |
| | P | 0,053 |
| | N | 179 |
| Yazma Kaygısı | R | ,213 |
| | P | 0,004* |
| | N | 179 |
| Yazma Tutumu | R | -,169 |
| | P | 0,024* |
| | N | 179 |

* $p<0,05$

Tablo 6'da görüldüğü üzere öğrencilerin yazma özyeterlilik algılarıyla yaşları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ($r=-,145$; $p> 0,05$). Diğer taraftan öğrencilerin yazma kaygılarıyla yaşları arasında düşük düzeyde pozitif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=,213$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça yazma kaygılarının da arttığı söylenebilir. Son olarak öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarıyla yaşları arasında düşük düzeyde negatif yönde

istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r=-,169$; $p< 0,05$). Buna göre öğrencilerin yaşları arttıkça yazmaya yönelik tutum puanlarının düştüğü söylenebilir.

4.6.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Ana Dili Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın altıncı alt problemi doğrultusunda yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında ana dili değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olup olmadığını saptamak için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 7’deki gibidir:

Tablo 7. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Ana Dili Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Ana dili | | N | Sıra ort. | Sd | X^2 | P | ϵ^2 | Anlamlı Fark (U) |
|---------------------------|------------|-----|-----------|----|-------|--------|--------------|-------------------|
| Yazma Öz Yeterliği | Arapça | 134 | 86,57 | 2 | 3,479 | 0,176 | 0,02 | |
| | Kürtçe | 29 | 94,05 | | | | | |
| | T.Türkçesi | 16 | 111,34 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Kaygısı | Arapça | 134 | 94,35 | 2 | 7,607 | 0,022* | 0,043 | Arapça-T.Türkçesi |
| | Kürtçe | 29 | 88,29 | | | | | |
| | T.Türkçesi | 16 | 56,66 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Tutumu | Arapça | 134 | 83,76 | 2 | 7,733 | 0,021* | 0,043 | Arapça-Kürtçe |
| | Kürtçe | 29 | 108,90 | | | | | |
| | T.Türkçesi | 16 | 107,97 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |

* $p<0,05$

Tablo 7’de görüldüğü üzere, anadili Arapça, Kürtçe ya da Türkmen Türkçesi olan öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı bulunmuştur [$X^2_{(2)}=3,479$; $p> 0,05$]. Bu bulguya göre anadili Arapça (Sıra Ort.= 86,57), Kürtçe (Sıra Ort.= 94,05) ya da Türkmen Türkçesi (Sıra Ort.= 111,34) olan öğrencilerin yazmaya yönelik özyeterlilik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Diğer taraftan anadili farklı olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir [$X^2_{(2)}=7,607$; $p < 0,05$]. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde ($\epsilon^2=0,043$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu eğbulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ana dili Arapça olan öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının (Sıra Ort.= 94,35), anadili Türkmen Türkçesi olanlara (Sıra Ort.= 56,66) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Son olarak anadili farklı olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları mukayese edildiğinde, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$X^2_{(2)}=7,733$; $p < 0,05$]. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde ($\epsilon^2=0,043$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda ana dili Kürtçe olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 108,90), anadili Arapça olanlara (Sıra Ort.= 83,76) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.7.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum, Öz Yeterliklerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın yedinci alt problemi doğrultusunda yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında öğrenim durumu değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Öğrenim Durumu | N | Sıra ort. | Sd | X^2 | P | ϵ^2 | Anlamlı Fark (U) |
|---------------------------|-------------|-----------|--------|-------|-------|--------------|------------------|
| Yazma Öz Yeterliği | İlköğretim | 8 | 76,13 | 3 | 5,508 | 0,138 | 0,031 |
| | Ortaöğretim | 96 | 97,11 | | | | |
| | Üniversite | 69 | 80,22 | | | | |
| | Lisansüstü | 6 | 107,25 | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | |
| Yazma Kaygısı | İlköğretim | 8 | 117,19 | 3 | 7,449 | 0,059 | 0,042 |
| | Ortaöğretim | 96 | 82,18 | | | | |
| | Üniversite | 69 | 99,37 | | | | |
| | Lisansüstü | 6 | 71,08 | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | |
| Yazma Tutumu | İlköğretim | 8 | 80,56 | 3 | 6,666 | 0,083 | 0,037 |
| | Ortaöğretim | 96 | 99,25 | | | | |
| | Üniversite | 69 | 79,57 | | | | |
| | Lisansüstü | 6 | 74,50 | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | |

*p<0,05

Tablo 8 incelendiğinde öğrenimdurumu değişkeninde yer alan grupların (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite, lisansüstü) yazma öz yeterlik algıları [$X^2_{(2)}=5,508$; $p>0,05$], yazma kaygıları [$X^2_{(2)}=7,449$; $p>0,05$], yazmaya yönelik tutumları [$X^2_{(2)}=6,666$; $p>0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Üç ölçek için de sıra ortalamalarına bakıldığında anlamlı fark bulunmamaktadır.

4.8.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Meslek Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın sekizinci alt problemi doğrultusunda yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında meslek değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Meslek Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Meslek | N | Sıra ort. | S d | X^2 | P | ϵ^2 | Anlamlı Fark (U) |
|---------------------------|--------------------|-----|-----------|--------|-------|--------|--------------|------------------|
| Yazma Öz Yeterliği | Öğrenci | 104 | 95,83 | 4 | 4,438 | 0,350 | 0,025 | |
| | Öğretmen | 65 | 81,55 | | | | | |
| | Esnaf | 3 | 111,00 | | | | | |
| | Sağlık Görevlisi | 4 | 66,63 | | | | | |
| | Güvenlik Görevlisi | 3 | 81,33 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Kaygısı | Öğrenci | 104 | 85,74 | 4 | 2,801 | 0,592 | 0,016 | |
| | Öğretmen | 65 | 95,71 | | | | | |
| | Esnaf | 3 | 123,17 | | | | | |
| | Sağlık Görevlisi | 4 | 89,38 | | | | | |
| | Güvenlik Görevlisi | 3 | 81,67 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Tutumu | Öğrenci | 104 | 99,59 | 4 | 9,757 | 0,045* | 0,055 | Öğrenci-Öğretmen |
| | Öğretmen | 65 | 78,88 | | | | | |
| | Esnaf | 3 | 58,50 | | | | | |
| | Sağlık Görevlisi | 4 | 54,13 | | | | | |
| | Güvenlik Görevlisi | 3 | 77,83 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |

*p<0,05

Tablo 9 incelendiğinde meslek değişkeninde yer alan grupların (öğrenci, öğretmen, esnaf, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi) yazma öz yeterlik algıları [$X^2_{(2)}=4,438$; $p>0,05$] ve yazma kaygıları [$X^2_{(2)}=2,801$; $p>0,05$] arasında istatistiksel olarak anlamlı bir

fark olmadığı belirlenmiştir. Yazma öz yeterlik algısı ve yazma kaygısına ait sıra ortalamaları incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır.

Son olarak meslekleri farklı olan öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları karşılaştırıldığında, istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$p=0,045$; $p< 0,05$]. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü orta düzeyde ($\epsilon^2= 0,055$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda meslekleri öğrenci olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 99,59), meslekleri öğretmen olan katılımcılara (Sıra Ort.= 78,88) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.9.Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Türkçe Kitap Okuma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın dokuzuncu alt problemi doğrultusunda yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında Türkçe kitap okuma sıklığı değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Okuma Sıklığı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Kitap Okuma Sıklığı | N | Sıra ort. | Sd | X^2 | P | ϵ^2 | Anlamlı Fark (U) |
|---------------------------|---------------------|-----|-----------|----|--------|--------|--------------|-------------------------|
| Yazma Öz Yeterliği | Okumuyorum | 23 | 93,35 | 4 | 3,768 | 0,438 | 0,021 | |
| | Yılda bir | 12 | 70,67 | | | | | |
| | Ayda bir | 38 | 81,07 | | | | | |
| | Haftada bir | 75 | 94,33 | | | | | |
| | Her gün | 31 | 95,48 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Kaygısı | Okumuyorum | 23 | 93,39 | 4 | 7,477 | 0,113 | 0,042 | |
| | Yılda bir | 12 | 123,38 | | | | | |
| | Ayda bir | 38 | 88,67 | | | | | |
| | Haftada bir | 75 | 90,21 | | | | | |
| | Her gün | 31 | 75,68 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Tutumu | Okumuyorum | 23 | 83,96 | 4 | 12,676 | 0,013* | 0,072 | Yılda bir – Haftada bir |
| | Yılda bir | 12 | 46,67 | | | | | Yılda bir – Her gün |
| | Ayda bir | 38 | 82,79 | | | | | |
| | Haftada bir | 75 | 97,52 | | | | | |
| | Her gün | 31 | 101,90 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |

* $p<0,05$

Tablo 10 incelendiğinde okuma sıklığı değişkeninde yer alan grupların (okumuyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) yazma öz yeterlik algıları arasında [$X^2_{(2)}=3,768$; $p> 0,05$] ve yazma kaygıları arasında [$X^2_{(2)}=7,477$; $p> 0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Diğer taraftan okuma sıklığı değişkeninde yer alan grupların yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$X^2_{(2)}=12,676$; $p< 0,05$]. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü iyi düzeyde ($\epsilon^2= 0,072$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda kitap okuma sıklığı değişkeni içerisinde yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 46,67), haftada bir olanlara (Sıra Ort.= 97,52) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Yine yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 46,67), her gün olanlara (Sıra Ort.= 101,90) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

4.10. Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Türkçe Yazı Yazma Sıklığı Değişkenine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın onuncu alt problemi doğrultusunda yazma öz yeterlik algıları, yazma kaygıları ve yazmaya yönelik tutum puanları arasında Türkçe yazı yazma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonuçları Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11. Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algısı, Yazma Kaygısı ve Yazmaya Yönelik Tutum Puanlarının Yazma Sıklığı Değişkeni Açısından Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| | Yazma Sıklığı | N | Sıra ort. | Sd | X^2 | P | ϵ^2 | Anlamlı Fark (U) |
|---------------------------|---------------|-----|-----------|----|--------|--------|--------------|-----------------------|
| Yazma Öz Yeterliği | Yazmıyorum | 5 | 47,60 | 4 | 24,256 | 0,000* | 0,136 | Haftada bir – Her gün |
| | Yılda bir | 2 | 39,50 | | | | | |
| | Ayda bir | 4 | 67,13 | | | | | |
| | Haftada bir | 64 | 70,88 | | | | | |
| | Her gün | 104 | 105,66 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Kaygısı | Yazmıyorum | 5 | 119,00 | 4 | 6,738 | 0,150 | 0,038 | |
| | Yılda bir | 2 | 133,50 | | | | | |
| | Ayda bir | 4 | 111,00 | | | | | |
| | Haftada bir | 64 | 96,77 | | | | | |
| | Her gün | 104 | 82,80 | | | | | |
| | Toplam | 179 | | | | | | |
| Yazma Tutumu | Yazmıyorum | 5 | 36,90 | 4 | 18,090 | 0,001* | 0,102 | Haftada bir - Hergün |
| | Yılda bir | 2 | 41,75 | | | | | |
| | Ayda bir | 4 | 68,63 | | | | | |
| | Haftada bir | 64 | 76,59 | | | | | |
| | Her gün | 104 | 102,56 | | | | | |

*p<0,05

Tablo 11 incelendiğinde yazma sıklığı değişkeninde yer alan grupların (yazmıyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) yazma öz yeterlik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür [$X^2_{(2)}=24,256$; $p<0,05$]. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü çok iyi düzeyde ($\epsilon^2=0,136$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik öz yeterlik algısı (Sıra Ort.= 70,88), her gün olanlara (Sıra Ort.= 105,66) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

Diğer taraftan Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeninde yer alan grupların (yazmıyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) yazma kaygıları arasında [$X^2_{(2)}=6,738$; $p>0,05$] istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Son olarak Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeninde yer alan grupların (yazmıyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu belirlenmiştir [$X^2_{(2)}=18,090$; $p<0,05$]. Bu farka ilişkin hesaplanan etki büyüklüğü çok iyi düzeyde ($\epsilon^2=0,102$) bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Mann Whitney U testi sonucunda Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının (Sıra Ort.= 76,59), her gün olanlara (Sıra Ort.= 102,56) göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür.

5. SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1.Sonuçlar

Bu çalışmada, Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeyleri cinsiyet, bölge, yaş, ana dil, öğrenim durumu, meslek, kitap okuma sıklığı ve yazı yazma sıklığı değişkenlerine göre incelenmiştir. Öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiye bakılmıştır.

5.1.1. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarına İlişkin Sonuçlar

Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarını belirlemek amacıyla ilk olarak betimsel analizler yapılmıştır. Bu betimsel analizler esnasında, yazma kaygısının minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri ortalamalarının 86.94 puan olduğu, standart sapmaların ise 14.22 puan olarak hesaplandığı görülmüştür. Bununla birlikte Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı ölçeğinden alınan minimum puan 35, maksimum puan 175 iken öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtlarda minimum puanın 49, maksimum puanın 127 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta noktanın 105 puana karşılık geldiği kabul edildiğinden öğrencilerin yazma kaygı düzeylerinin orta noktanın altında nispeten düşük olduğu saptanmıştır. Bu çalışmanın bulgularından elde edilen sonuç, Aljafen’in (2013) Suudi öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini incelediği çalışma ile benzerlik göstermektedir. O çalışmada da Suudi öğrencilerin yazma kaygılarının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni ele alındığında kadın öğrencilerin yazma kaygılarının, erkek öğrencilerin yazma kaygılarına oranla daha yüksek olduğu saptanmıştır. Kadın ve erkek öğrenciler arasındaki farkın etki büyüklüğüne ilişkin olarak Cohen d kat sayısına bakılmış ve bu farkın 0,34 olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu değer küçük olması sebebiyle istatistiksel olarak elde edilen farkın uygulamada anlamlı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçları benzer çalışmalarda da görmek mümkündür. İlhan (2019) ve Plotnick (2009), yaptığı farklı çalışmalarda kadınlar ve erkekleri mukayese ettiğinde kadınların daha kaygılı olduğunu belirtmiştir ancak belirlenen bu kaygının anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Akbulut (2016), Barış ve Şen (2019), Dalcı (2020), İşeri ve Ünal (2012), Sevim ve Kara (2019), Özdemir (2019) ve Tiryaki (2012) gibi araştırmacılarında yaptıkları çalışmalarda cinsiyet değişkeninin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı görülmüştür.

Öğrencilerin bulunduğu bölgeler (Ahtarin, Afrin, Azez, Çobanbey, Elbab) değişkeni ele alındığında yazma kaygı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanmaktadır. Azez’de olan öğrencilerin yazma kaygı düzeyleri Ahtarin ve Afrin’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygı düzeylerine göre düşük olduğu belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak Azez’in Afrin ve Ahtarin’e oranla sınıra daha yakın olması ve Türkmenlerin bölgede daha çok bulunmasının olduğu düşünülmektedir. Bu sahada yapılan herhangi bir çalışma olmadığı için karşılaştırmaya gidilememiştir.

Öğrencilerin yaş değişkeni ele alındığında yazma kaygılarıyla yaşları arasında düşük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Yani öğrencilerin yaşları arttıkça yazma kaygıları da artmaktadır. Bunun bir gerekçesi olarak da ilerleyen yaşlarda yabancı bir dilin öğreniminde yaşanan zorluğun da etkili olabileceği düşünülmektedir. Bu çalışmanın ortaya koyduğu sonuçlar Aydın ve Zengin’in (2008) ve Kılınç, Aytan ve Ünlü’nün (2016) yaptığı çalışmalarda da benzer şekildedir. Ancak bununla birlikte yaşın yazma kaygısı üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığını belirten çalışmalarda bulunmaktadır (Dalcı, 2020; Demir ve Çiftçi, 2019; İpek, 2020).

Öğrencilerin ana dili (Arapça, Kürtçe, Türkmen Türkçesi) değişkeni ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Bu farka ilişkin etki büyüklüğü orta düzeyde bulunmuştur. Ana dili Arapça olan öğrencilerin, ana dili Türkmen Türkçesi olan öğrencilere kıyasla anlamlı düzeyde kaygılarının yüksek olduğu görülmüştür. Bunda her iki grubun dil yapılarının farklı olması, alfabelerinin farklı olması, yazı yönünün farklı olması gibi nedenlerin Arap öğrencilerde daha fazla yazma kaygısı hissetmelerine sebep olduğu düşünülmektedir. Ayrıca bölgede kullanılan Türkmen Türkçesi Türkiye Türkçesine çok benzemektedir bu sebeple ana dili Türkmen Türkçesi olan öğrencilerin yazma kaygı seviyelerinin daha düşük olabileceği düşünülmektedir. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda, yapılan araştırmaların bu çalışmanın sonucuyla benzerlik gösterdiği görülmektedir. Yiğit ve Kandemir (2020) yaptıkları çalışmada katılımcıların ana dilinin yazma kaygıları üzerinde etkisi olduğunu belirlemişlerdir. Ana dili Arapça ve Farsça olan katılımcılar ana dili Türkmençe olan katılımcılarla karşılaştırıldığında yazma kaygılarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Bununla birlikte Türk soylu bireylerin yazma esnasında hissettikleri kaygının Arap bireylere oranla daha düşük olduğu ve Arap kökenli bireylerin yazma kaygılarının yüksek olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Akbulut, 2016; Karakuş Tayşi, 2018; Özdemir, 2019). Yine İşcanda (2015), Ürdünlü öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği

çalışmasında Ürdünlü öğrencilerin yazma kaygı seviyelerinin yüksek olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin öğrenim durumu (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite, lisansüstü) değişkeni ele alındığında, yazma kaygıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bunda bölgenin eğitime bakış açısının payı olabileceği düşünülmektedir. Ancak bu çalışma İpek'in (2020) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir. İpek'e (2020) göre, lisansüstü eğitim alan öğrencilerin yazma kaygıları daha fazladır.

Öğrencilerin meslek (öğrenci, öğretmen, esnaf, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi) değişkenine ilişkin bulguları ele alındığında yazma kaygıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hangi meslek grubunda olursa olsun yazma kaygısının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. İlhan (2019) yaptığı çalışmasında meslek değişkeninin yazma kaygıları üzerindeki etkisine bakmıştır ancak anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Öner ve Gedikoğluda (2007) yaptıkları çalışmada meslek değişkeninin İngilizce kaygı düzeyleri üzerinde anlamlı bir fark oluşturmadığını saptamıştır.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığı (okumuyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) değişkenine ilişkin bulguları ele alındığında yazma kaygıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Bu çalışmaya göre bireyin kitap okuma alışkanlığına sahip olması ve kitap okumasının yazma kaygısı üzerinde bir etkisi olmamaktadır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular alan yazındaki benzer çalışmalarla paralellik göstermektedir. Barış ve Şen (2019) ve İpek (2020) yaptıkları çalışmasında kitap okuma sıklığının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Ancak Maden, Dincel ve Maden (2015) yaptıkları çalışmada yabancı öğrencilerin kitap okuma sıklığının yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir fark yarattığı sonucuna ulaşmışlardır. Kitap okuma alışkanlığı az olan öğrencilerin yazma kaygısının yüksek olduğunu dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin yazma sıklığı (yazmıyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) değişkenine ilişkin bulguları ele alındığında ise yazma kaygıları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa rastlanılmamıştır. Ancak bu çalışma Demir'in (2019) yaptığı çalışma ile örtüşmemektedir çünkü Demir (2019), yazmaya ayrılan zamanın yazma kaygısını etkilediğini, iki saat ve üzeri yazma çalışması yapanların doğru yazma endişesi

taşıdıkları için yazma kaygılarının daha yüksek olduğunu ayrıca yazmaya hiç zaman ayırmayan bireylerin ise yazma kaygısı yaşamadıkları sonucuna ulaşmıştır.

5.1.2. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumlarına İlişkin Sonuçlar

Suriye Güvenli Bölge’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutumlarını belirlemek amacıyla ilk olarak betimsel analizler yapılmıştır. Bu betimsel analizler esnasında, yazma tutumlarını minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma tutum düzeyleri ortalama 72.66 puan olduğu, standart sapmanın ise 8.88 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bununla birlikte Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum ölçeğinden alınan minimum puan 20, maksimum puan 100 iken öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtlarda minimum puanın 48, maksimum puanın 94 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta nokta 60 puana karşılık geldiği kabul edildiğinden öğrencilerin yazma tutumlarının orta noktanın üzerinde nispeten yüksek olduğu söylenebilir. Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma tutumlarının yüksek olmasında orada bulunan Türk kurumlarından eğitim, sağlık gibi hizmetlerden yararlanmak istemelerinin etkisi olabileceği düşünülmektedir. Yavuz (2016), tarafından yapılan çalışmada da öğrencilerin İngilizce tutumlarına bakılmış ve bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer gösterdiği orta noktanın üstünde nispeten yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkeni ele alındığında kadın ve erkek öğrencilerin yazmaya yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Elde edilen bulgular neticesinde kadın öğrencilerin de erkek öğrencilerin de benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisi özelinde cinsiyet değişkeninin anlamlı farklılık oluşturmadığını açıklayan benzer çalışmalar da bulunmaktadır. Kaplan (2018), yaptığı çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere yazma etkinlikleri uygulamıştır. Uygulama öncesinde ve sonrasında yazma tutumlarını değerlendirmiştir ve cinsiyetin yazma tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Coşkun (2006), yaptığı çalışmasında kız ve erkek öğrencilerin Türkçe dersine yönelik tutumlarını mukayese ettiğinde kız öğrencilerin tutumları daha yüksek olsa da yazılı anlatım becerisinde cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin bulunduğu bölgeler (Ahtarin, Afrin, Azez, Çobanbey, Elbab) değişkeni ele alındığında yazmaya yönelik tutum düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Tutumların bölgeler açısından bir farklılık oluşturulmamasında sunulan hizmetlerin benzerlik göstermesinin payı olduğu düşünülmektedir. Alan yazın incelemeleri doğrultusunda bu bölgeler üzerinde çalışılmış benzer çalışmaların olmaması sebebiyle mukayese yapılamamıştır.

Öğrencilerin yaş değişkeni ele alındığında yazmaya yönelik tutumlarıyla yaşları arasında düşük düzeyde negatif yönde istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Buna doğrultuda öğrencilerin yaşları arttıkça yazmaya yönelik tutum puanlarının düştüğü görülmüştür. Zhang ve Kim (2013) yaptığı çalışmalarda da lise öğrencilerin ilköğretim ve ortaokul öğrencilerine göre tutum puanlarının düşük olduğunu belirtmiştir. Ancak Şişmen (2020) yaptığı çalışmada lise öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumlarını yaş değişkeni çerçevesinde incelediğinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığını belirtmiş olmakla birlikte 16 yaşındaki öğrencilerin 18 yaşındaki öğrencilere oranla İngilizce dersine yönelik daha fazla olumsuz tutuma sahip olduklarını ifade etmiştir. Yine Salduz (2017), tarafından Gürcistan'da Türkçeyi öğrenen öğrencilerle gerçekleştirilen çalışmada yaş değişkeni ile tutum arasında anlamlı bir farka rastlanılmamıştır.

Öğrencilerin ana dili (Arapça, Kürtçe, Türkmen Türkçesi) değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak orta düzeyde anlamlı fark bulunmuştur. Ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Arapça olan öğrencilere göre tutumlarının anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür. Bunun bir gerekçesi olarak Türkmenler ve Kürtlerin çok uzun yıllar bölgede iç içe yaşaması ve Arapların her iki grubu da ayırmasının ve ötekileştirmesinin payı olduğu düşünülmektedir. Ancak Kaplan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ana dili değişkeninin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutumları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin öğrenim durumu (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite, lisansüstü) değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanılmamıştır. Bunun bir sebebinin bölgede uzunca yıllar savaş sebebiyle eğitimin askıya alınmış olmasının ve öğrenim durumunun insanlar arasında ciddi statü farklılıklarına yol açmamasının etkili olabileceği düşünülmektedir.

Öğrencilerin meslek (öğrenci, öğretmen, esnaf, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi) değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları ele alındığında istatistiksel açıdan anlamlı bir farka rastlanılmaktadır. Meslekleri öğrenci olan katılımcıların meslekleri öğretmen olan katılımcılara göre tutumlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır. Meslekleri öğretmen olan katılımcılar ilgi ve meraktan daha çok Türkçe öğrenme zorunluluğu çerçevesinde geldiğinden tutumlarının daha düşük olduğu düşünülmektedir. Yavuz (2016) tarafından yapılan çalışmada eğitim fakültesinde farklı öğretmenlik alanlarında İngilizce dersi alan öğrencilerin tutumlarının okudukları bölüme göre farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Matematik öğretmenliği bölümündeki öğrencilerin tutumlarının resim, müzik ve sınıf öğretmenliği bölümlerine göre daha düşük olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığı (okumuyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları ele alındığında istatistiksel olarak iyi düzeyde anlamlı bir farka rastlanılmıştır. Kitap okuma sıklığı değişkeni içerisinde yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının, haftada bir olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Yine yılda bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının, her gün olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Buna göre öğrencilerin kitap okuma sıklıkları arttıkça yazma tutumları artmaktadır. Her gün kitap okuyan bir öğrencinin kelime hazinesini geliştirmesi beklenir. Bu sebeple de yazmaya daha istekli olacağı düşünülür. Ekmekyermezoğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin yabancı kitapları okuma sıklıklarına göre farklılaşmanın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yabancı kitapları “her zaman” okuyan öğrencilerin İngilizce başarısı en yüksek grup olduğu saptanmıştır.

Öğrencilerin yazı yazma sıklığı (yazmıyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) değişkenine ilişkin yazmaya yönelik tutumları ele alındığında istatistiksel olarak iyi düzeyde anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik tutumlarının, her gün olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Günlük tutmak gibi her gün yazı yazma çalışması yapan öğrencilerin yazmaya karşı tutumlarının daha yüksek olması beklenebilir. Tekşan ve Sügümlü (2019), yaptıkları çalışmada “Her gün” yazı yazan öğrencilerin “Ayda bir” yazı yazan öğrencilere göre yazma özerkliğine ilişkin tutumlarının daha yüksek olduğu ve yazı yazma sıklığı arttıkça yazma özerkliğine ilişkin tutumunda artacağını dile getirmiştir.

5.1.3. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine İlişkin Sonuçlar

Suriye Güvenli Bölge’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliklerini belirlemek amacıyla ilk olarak betimsel analizler yapılmıştır. Bu betimsel analizler esnasında, yazma öz yeterliklerinin minimum, maksimum, ortalama ve standart sapma değerlerine bakılmıştır. Buna göre öğrencilerin yazma öz yeterlik düzeyleri ortalama 81.17 puan olduğu, standart sapmanın ise 18.83 olarak hesaplandığı görülmüştür. Bununla birlikte Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği’nden alınan minimum puan 16, maksimum puan 112 iken öğrencilerin ölçeğe verdiği yanıtlarda minimum puanın 30, maksimum puanın 112 olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Orta nokta 64 puana karşılık geldiği kabul edildiğinden öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını nispeten yüksek olduğu söylenebilir. Bunda öğrencilerin yabancı dil öğrenme sürecine gönüllü olarak katılmalarının ve farklı yabancı dilleri bilmelerinin de etkisinin olabileceği düşünülmektedir. Altunkaya ve Ateş (2017) tarafından yapılan çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlikleri ile yazma becerisi arasındaki ilişki ele alınmıştır ve öğrencilerin yazma öz yeterlikleri görece ortalamanın üstünde olarak belirtilmiştir.

Cinsiyet değişkeni yazma öz yeterlikleri açısından ele alındığında istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Bulgular neticesinde hem kadın öğrencilerin hem de erkek öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Yine Akyol (2017), yaptığı çalışmasında lise öğrencilerin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşüncelerini ve öz yeterliklerini araştırdığı çalışmada cinsiyetin anlamlı bir farklılık oluşturmadığını belirtmiştir. Büyükkız (2011) yaptığı çalışmada cinsiyetin öz yeterlik algısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin bulunduğu bölgeler (Ahtarın, Afrin, Azez, Çobanbey, Elbab) değişkeni ele alındığında yazma öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı saptanmıştır. Bu bölgelerde yaşayan öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin, kendilerine duydukları güvenin yüksek olduğu söylenebilir. Saha üzerinde Suriye özelinde bu konuda çalışma yapılmamış olmak ile birlikte Kurudayıoğlu ve Güngör (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin ülkelerinin bulunduğu bölge ve kıtaların öz yeterlik düzeyleri arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin yaş değişkeni ele alındığında yazma öz yeterlik düzeyleri ile yaşları arasında herhangi bir ilişkiye rastlanılmamıştır. Bunda öğrencilerin yazmaya karşı içlerinde olan güvenin etkili olabileceği düşünülmektedir. Birey yazmaya karşı öz güvene sahipse her yaş grubunda da bunu görmek muhtemeldir. Yine Erdil (2017) yaptığı çalışmasında yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerilerine karşı öz yeterlik algısını incelediğinde yaş değişkeninin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yine Büyükikiz (2011) tarafından yapılan çalışmada yaşın öz yeterlik üzerinde istatistiksel olarak anlamlı ilişkinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin ana dili değişkeni (Arapça, Kürtçe, Türkmen Türkçesi) ele alındığında yazma öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı belirlenmiştir. Elde edilen bulgular dikkate alındığında ana dili Arapça, Kürtçe ve Türkmen Türkçesi olan öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Tulumcu (2014) ise yaptığı çalışmasında ana dili ve ana dili dışında öğrendiği dilin yazma öz yeterlik düzeyinde farklılık oluşturabildiği sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin öğrenim durumu değişkeni (ilköğretim, ortaöğretim, üniversite, lisansüstü) ele alındığında yazma öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Yani ilköğretim, ortaöğretim, üniversite ve lisansüstü öğrenim durumunda olan öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda elde edilen sonuçlar Erdil (2017) ve İnan (2013) tarafından yapılan çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin meslek değişkeni (öğrenci, öğretmen, esnaf, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi) ele alındığında yazma öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğrenci, öğretmen, esnaf, sağlık görevlisi, güvenlik görevlisi olan öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin kitap okuma sıklığı değişkeni (okumuyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) ele alındığında yazma öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturmadığı görülmüştür. Yani hiç kitap okumayan, yılda bir kitap okuyan, ayda bir kitap okuyan, haftada bir kitap okuyan ya da her gün kitap okuyan öğrenciler arasında yazma öz yeterliğinin benzer olduğu söylenebilir. Altunkaya ve Ateş (2017) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin Türkçe dergi, kitap, gazete okuma

durumlarının yazma öz yeterliği üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Melanlıoğlu ve Demir Atalay (2016) tarafından yapılan çalışmada dergi, kitap, gazete okuyan öğrencilerin yazma öz yeterliklerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Tulumcu (2014), kitap okuma sıklığının ve öz yeterliğe baktığı çalışmasında “her zaman” okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık oluşturduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğrencilerin yazı yazma sıklığı değişkeni (yazmıyorum, yılda bir, ayda bir, haftada bir, her gün) ele alındığında yazma öz yeterlik düzeylerinin istatistiksel olarak çok iyi düzeyde anlamlı bir fark oluşturduğu belirlenmiştir. Türkçe yazı yazma sıklığı değişkeni içerisinde haftada bir olan öğrencilerin Türkçe yazmaya yönelik öz yeterlik algısı, her gün olanlara göre anlamlı düzeyde daha düşük olduğu görülmüştür. Her gün yazı yazan öğrencilerin, haftada bir yazı yazan öğrencilere göre yazma öz yeterliklerinin daha iyi olması beklenebilir. İnan (2013), İran’da Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını incelediği çalışmasında Türkçe yazı yazma değişkenine göre yazma başarısının farklılık göstermediğini belirtirken ders dışında Türkçe günlük, hikâye, şiir ya da mektup yazanların yazılı anlatım başarı puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.2.Öneriler

5.2.1. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygılarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının orta noktanın altında nispeten düşük olduğu belirlenmiştir. Kaygı seviyeleri ölçülen öğrencilerle görüşmeler yapılarak bu kaygının sebebi üzerine çalışmalar yapılabilir.
- Yazma kaygılarının yazma becerisi üzerindeki ilişkisine bakmak amacıyla öğrencilerden bir metin oluşturmaları istenerek karma modelde bir çalışma yürütülebilir.
- Yapılan araştırma sonucunda kadın öğrenciler ile erkek öğrenciler arasında kaygı özelinde bir fark saptanmıştır ancak oluşan bu istatistiksel farkın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bölgede yer alan öğrencilere yazma kaygısı özelinde bakılan cinsiyet değişkeninin dinleme/izleme, konuşma ve okuma dil becerilerine de bakılarak cinsiyet değişkeninin yabancı dil öğretimi üzerindeki etkisi araştırılabilir.

- Suriye Güvenli Bölge’de eğitim alan öğrencilerin bulunduğu bölgelerin yazma kaygılarına bakıldığında Azez’de eğitim alan öğrencilerin kaygılarının daha düşük olduğu belirlenmiştir. Oluşan bu farklılığın nedenleri üzerine farklı bölgelerde eğitim veren eğitimcilerle ve öğrencilerle görüşme yapılabilir.
- Araştırma kapsamında yaş arttıkça öğrencilerin yazma kaygılarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Farklı yaş grubunda yer alan öğrencilerin yazma becerilerine de bakılarak bu kaygının yazma becerisi üzerindeki etkisi incelenebilir.
- Ana dili Arapça olan öğrencilerin ana dili Türkmen Türkçesi olan öğrencilere göre kaygı seviyelerini düşürmek için ders içi farklı yöntem ve tekniklere yer verilebilir. Ana dili Türkmen Türkçesi olan öğrenciler ve Arapça olan öğrencilerin mektup ya da mesaj arkadaşı olması sağlanabilir.
- Yapılan araştırma kapsamında kitap okuma sıklığının ve yazı yazma sıklığının yazma kaygısı üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilere belli periyotlarla kitap okutularak ya da yazı yazdırılarak deneysel çalışmalar tasarlanıp öğrencilerin gelişimleri incelenebilir.
- Ders süresince eğitsel oyunlarla yazma faaliyeti yürütülerek öğrencilere eğlenerek öğrenme ortamı oluşturulabilir.

5.2.2. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutumlarına Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma tutumları orta noktanın üstünde nispeten yüksek olarak saptanmıştır. Öğrencilerinin yazma tutumları ile birlikte dinleme/izleme tutumları, konuşma tutumları, okuma tutumlarına bakılabileceği gibi yabancı dil öğrenimine yönelik tutumlarına da bakılabilir.
- Yapılan araştırma kapsamında öğrencilerin yaşları arttıkça yazma tutumlarının düştüğü sonucuna ulaşılmıştır. Bunu gerekçelendirmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formları ile bunun sebebi araştırılabilir. Bu sebepler doğrultusunda yaş düzeyi dikkate alınarak farklı öğretim yöntem ve tekniklerine yer verilebilir.
- Öğrencilerin cinsiyetinin, bulunduğu bölgenin, öğrenim durumunun, kitap okuma sıklığının yazma tutumu üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı belirlenmiştir. Anne-baba eğitim seviyesi, Türkçe öğrenme süresi, Türkçe müzik

dinleme sıklığı, Türkçe dizi/film izleme sıklığı gibi değişkenlerin yazma tutumu üzerindeki etkisi incelenebilir.

5.2.3. Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Öğrenen Öğrencilerin Yazma Öz Yeterliklerine Yönelik Öneriler

- Araştırma sonucunda Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlikleri nispeten yüksek olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin yazma motivasyonları da ölçülebilir.
- Öğrencilerin öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla sınıf içi yazma etkinliklerine sıklıkla yer verilmeli ve yazma çalışmaları süreç odaklı yazma yaklaşımı kapsamında değerlendirilmelidir.
- Akran değerlendirme çalışmalarının Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlik düzeyindeki etkisi araştırılabilir.
- Ders öğretmeninin, öğrencilerin yazma öz yeterliklerini geliştirmek amacıyla istasyon, altı şapkalı düşünme, kar topu gibi öğretim tekniklerini kullanarak öğrencilerin hem bir işi grupta yapabilme kabiliyeti kazanmasını hem de kendi performansını görerek kendini geliştirmesi sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, 27-28 Mart). *Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri*. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu’nda sunuldu, Gazimağusa/Kuzey Kıbrıs.
- Akar, C. (2008). Öz yeterlik inancı ve ilkokuma yazmaya etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198.
- Akar, C. ve Özber, M. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 75-89.
- Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise öğrencilerine yönelik yazma tutum ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261.
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Akkoyunlu, B. ve Orhan, F. (2003). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi (böte) bölümü öğrencilerinin bilgisayar kullanma öz yeterlik inancı ile demografik özellikleri arasındaki ilişki. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 2 (3) 11.
- Akın, H. ve Çetin, M. (2016). Cinsiyet faktörünün yabancı dil olarak Türkçe öğrenim stratejilerine etkisi (Bosna-Hersek örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 1021-1032.
- Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve sözlü anlatım- kompozisyon sanatı*. (5. basım). Akçağ Yayınları.
- Akyıldız, T. (2019). *Erken çocukluk dönemindeki çocuklarda öykü anlatımına göre dil gelişimlerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep.
- Aykol, N. (2017). *Lise öğrencilerinin yabancı dile yönelik kalıplaşmış düşünceleri ve yabancı dil özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Aykol, H. (2018). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. (16. basım). Pegem Akademi.

- Aljafen, B. S. (2013). *Writing anxiety among EFL Saudi students in science colleges and departments at a Saudi university*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Indiana University of Pennsylvania, Indiana Pennsylvania.
- Alptekin, H. (2019). *Suriye'de oluşturulacak güvenli bölgede taraflar ve tutumlar*. İstanbul: SETA.
- Altunkaya, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dinleme ve okuma kaygıları. *Education Sciences, 12*(3), 107-121.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 86-103.
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2008). Konu seçiminin yazma becerisine etkisi. *Çağdaş Eğitim Dergisi, (357)*, 19-24.
- Arıcı, M. A. ve Dölek, O. (2020). Ortaokul öğrencilerinin yazma özyeterlik algı düzeyleri ile yazma başarıları arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 8*(4), 1204-1217.
- 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, A., İlman, E. ve Aslan, R. (2019). Sağlık hizmetleri meslek yüksekokulu öğrencilerinin konuşma kaygıları ve öz-yeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası İnsan Çalışmaları Dergisi, 2*(4), 124-147.
- 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. ve Gürsoy, A. (2018). Rol yapma ve drama etkinlikleriyle yabancılara Türkçe öğretiminde motivasyonun sağlanması. *Ege Eğitim Dergisi, 9*(2), 109-127.
- Arslan, M. ve 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.
- Aşıkcan, M. ve Pilten, G. (2016). Sınıf öğretmenlerinin yazılı anlatım çalışmalarının süreç temelli yazma modeli odaklı değerlendirilmesi. *Turkish Studies, 11* (3), 255-276.

- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- 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 ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi., M. Durmuş ve A. Okur (Editörler). *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı*. Birinci Baskı. Ankara. Grafiker, ss. 309-331.
- Balcı, A. ve DüNDAR, S.A. (2017). Okuma stratejileri öğretiminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerde okuduğunu anlama becerisine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 259-271.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları (HÜTAD)*, (1), 19-30.
- Barın, E. (2006). Yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde dikte ve yazılı anlatımın önemi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 54(2006/1), 20-32.
- Barın, E. (2008). Yabancılara Türkçe öğretiminde Nasreddin Hoca fıkralarının yeri. *Türk Yurdu*, 255, 61-63.
- Barış, H. ve Şen, Ü. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2, 73-99.
- Baş, G. ve Şahin, C. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yazma eğilimlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya university journal of education*, 3(1), 32-42.
- Başar, S. (2018). Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarında kalıp sözlerin kullanım düzeylerinin tespiti ve değerlendirilmesi. *Turkophone*, 5(5), 56-72.
- Başar, U. ve Akbulut, E. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde öğrenen ihtiyaçlarının belirlenmesi: Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Kültür Merkezi örneği. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(2), 1005-1020.
- Başbakan Erdoğan'ın Konuşmasının Tam Metni. (3 Kasım 2012). *Hürriyet*, s.5.

- Başkan, A. (2019). Kelime bilgisi ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinin yazma becerisi ile ilişkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(2), 965-982.
- Baştuğ, M. (2015). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin yazma eğilimi, tutumu ve yazma tutukluğunun yazma başarısı üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180).
- Batar, M. ve Aydın, S. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazılı anlatım öz yeterlik inançlarının değerlendirilmesi. *International Journal Of Language Academy*, 2(4), 579-598.
- Bayraktar, İ. ve Erkoç, S. (2021). Türkçenin ana dili olarak öğretiminde yaşanan güncel sorunlar üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(3), 839-858.
- Beck, A. T. & Emery, G. (2006). *Anksiyete bozuklukları ve fobiler bilişsel bir bakış açısı*. (Çev. V. Öztürk). İstanbul: Litera Yayıncılık. (Eserin orijinali 2005'te yayımlandı).
- Beehner, L. & Meibauer, G. (2016). The utility of buffer zones in international politics. *Orbis*, 60(2), 248-265.
- Biçer, N. ve Alan, Y. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyelilerin ihtiyaçlarına yönelik bir eylem araştırması. *International online journal of educational sciences*, 9(3), 1-17.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken*, 6(2), 335-355.
- Boylu, E. ve Çangal, Ö. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekli öğrencilerin konuşma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(1), 349-368.
- Bölükbaş Kaya, F., Kahraman, F. ve Uysal, G. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının uzaktan öğretime uygunluğu: Yeni İstanbul örneği. *Electronic Turkish Studies*, 16(1), 63-84.
- Bruning, R. & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational Psychologist*, 35(1), 25-37.

- Büyükikiz, K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlik ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyükikiz, K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*.Yayınlanmamış Doktora Tezi,Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyükikiz, K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (Editörler). (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri,PegemAkademi yayıncılık.
- Büyüksaraç, Z., Alpar, M. ve Kartal, E. (2021). Fransızca hazırlık sınıflarında dinleme becerisinin edinimine dair öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi: Gazi Üniversitesi örneği. *TurkishStudies*, 16, 2.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (2. basım). Ankara: PegemAkademi.
- Canyurt, D. (2018). Kazanamı olmayan savaş “Suriye iç savaşı”: neden bitmedi, barış nasıl gelebilir?.*Uluslararası Yönetim İktisat ve İşletme Dergisi*, 14(4), 1103-1120.
- Coşkun, İ. (2006). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin kompozisyon yazma becerileri üzerine bir araştırma*.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Coşkun, İ.ve Emin,M.N. (2018). Türkiye’de göçmenlerin eğitimi: mevcut durum ve çözüm önerileri. *İLKE Politika Notu No. 2018/03*.
- Council of Europe (2020). *Commoneuropeanframework of reference forlanguages: learning, teaching, assessment – companion volume*. Council of europeublishing, Strasbourg.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?.*Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12.
- Çakır, Ü. D. (2022). *Genç yetişkin öğrenenlerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Çakmak, Ö. (2018). *Okul yöneticilerinin gözüyle Suriyeli öğrencilerin eğitiminde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri (Kilis örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Çalışkan, N. ve Çangal, Ö. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde dil ihtiyaç analizi: Bosna-Hersek örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 310-334.
- Çelik, A. (2019). *İkinci/Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin sözel hatalarına ilişkin öğretici tercihleri ve tutumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Çelik, M. (2019). Kuruluşundan bugüne pkk/kck'nın uluslararası konjonktürel değişimlere uyum sağlama ve uluslararasılaşma çabası. *Güvenlik Çalışmaları Dergisi*, 21(2), 111-133.
- Çetin, S. A. (2017). Ters-Yüz sınıf modelinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması üzerine bir öneri. *Uluslararası Türkoloji Araştırmaları ve İncelemeleri Dergisi*, 3(1).
- Çevik, S. A. (2016). Suriye'den Türkiye'ye göç'ün etkileri. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 5(2), 80-83.
- Dalcı, Z. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Daly, J. A. (1985). Writing apprehension. M. Rose (Ed.), *When a writer can't write: studies in writer's block and other composing process problems* (pp. 272). New York: Guilford Press.
- Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing apprehension, self-esteem, and personality. *Research in the Teaching of English*, 327-341.
- Demir, C. (2018). Okullarımızda yazım eğitimi ve sorunlarımız üzerine. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 121-135.
- Demir, S. ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 8(4), 2215-2239.
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 1(2), 28-35.

- Demircan, Ö. (2012). *Yabancı dil öğretim yöntemleri: dil bilimleri; öğrenme ve öğretme yolları; yabancı-dil öğretim yaklaşımları ve yöntemleri*. (5. basım). İstanbul: Der Yayınları.
- Demircan, U. ve Aydın, İ. (2019). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme öz-yeterliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1517-1527.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *TurkishStudies*, 10(7), 333-358.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Doğan, B. (2017). *Strateji temelli dinleme etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisiyle strateji kullanma düzeyine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Doğan, B. (2019). Yabancılar Türkçe öğretiminde dinleme/izleme eğitimi ve etkinlik örnekleri., İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya. (Editörler). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss.69-93.
- Doğan, B. ve Ateş, A. (2018). MEB'e bağlı okullarda öğrenim gören Suriyeli öğrencilere yönelik verilen Türkçe dersinin öğretmenler tarafından değerlendirilmesi (Malatya örneği). *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 1(1), 105-124.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. İstanbul: Ensar Neşriyat.
- Duman, G.K. (2008). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin durumluk sürekli kaygı düzeyleri ile sınav kaygısı düzeyleri ve ana-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılar öğretilmesi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılar Türkçe öğretilmesinin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 207-228.
- Ebrem, İ.S. (2019). *Suriye iç savaşının Türk dış politikasına ve Türkiye'nin güvenliğine etkileri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.
- Ekmekyermezoğlu, N. (2010). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersindeki akademik başarı durumlarına etki eden sosyo-kültürel faktörler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.

- Erbaş, H. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin İngilizceye karşı tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Erdağı Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (19), 20-28.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe öğretimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *TurkishStudies*, 4(3), 888-937.
- Erden, M. (1995). Öğretmen adaylarının öğretmenlik sertifikası derslerine yönelik tutumları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Erdil, M. (2017). Yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisine karşı öz yeterlik algıları. *Turkophone*, 4(2), 87-101.
- Ergin, A. ve Birol, C. (2000). *Eğitimde iletişim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergün, B. (2022). Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazılı Anlatım Metinlerinin Alfabe Farklılıkları Yönünden İncelenmesi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 65-72.
- Erkan, Y.D. ve Saban, A.I. (2011). Writingperformancerelativetowritingapprehension, self-efficacy in, writingandattitudetowardswriting: A correlationalstudy in Turkishtertiary-level EFL. *TheAsian EFL JournalQuarterly*, 13(1), 163-191.
- Erol, H.F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yöntemler, Beceriler, Uygulamalar*. Birinci Baskı. Ankara.Pegem Akademi, ss. 177-218.
- Erol, S., Erdem, İ. ve Akkaya, A. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların kullanımının akademik başarı, tutum ve kalıcılığa etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 166-183.
- Fidan, M. (2019). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerinin yazım ve noktalama kuralları yönünden değerlendirilmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, (77), 253-266.
- Göçen, G. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (18), 23-48.

- Göçer, A. (2014). Öğretmen rolleri, öğrenci etkinliği ve eğitim kazanımları bakımından Türkçe dersi metin işleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 44(204), 167-198.
- Göçer, A. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılması. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 21-36.
- Göçer, A. (2016). Yazma eğitimi dersinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazmaya karşı tutumlarına etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2).
- Graham, S., Berninger, V.&Abbott, R. (2012). Areattitudetowardwritingandreadingseparableconstructs? A studywithprimarygradechildren. *Reading &WritingQuarterly*, 28(1), 51-69.
- Graham, S., Berninger, V.& Fan, W. (2007). Thestructuralrelationshipbetweenwritingattitudeandwritingachievement in firstandthirdgradestudents. *Contemporaryeducationalpsychology*, 32(3), 516-536.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis of writinginstructionforadolescentstudents. *Journal of EducationalPsychology*, 99(3), 445-476.
- Güllü, G. ve Kuşdemir, Y. (2021). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri ile yazma öz yeterlik inançlarının incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 9(1), 15-33.
- Gündüz, O. ve Şimşek, T. (2012). *Anlatma teknikleri 2: Uygulamalı yazma eğitimi el kitabı* (2. baskı). Grafiker yayınları.
- Güner, F. ve Kartal, E. (2021). Fransa'daki üniversite öğrencilerinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme nedenleri. *Litera: Journal of Language, LiteratureandCultureStudies*, 31(1), 371-394.
- Güneş, F. (2020). *Türkçe öğretimi*. (11.basım). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gürbüz, R. ve Güleç, İ. (2016). Türkiye'de eğitim gören yabancı öğrencilerin Türkçeye ilişkin görüşleri: Sakarya Üniversitesi örneği. *Sakarya UniversityJournal of Education*, 6(2), 141-153.
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Güvenli Bölgeye Ankara'nın Şartı. (15 Ocak 2019). *Hürriyet*. ss. 13.

- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.
- Hamzadayı, E. ve Büyükkız, K. (2015). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisi özyeterlik algıları ile kişilik tipleri arasındaki ilişki. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19(1), 297-312.
- Hasırcı, S. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu. (Editörler)., *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Ankara. Pegem Akademi, ss. 115-127.
- Hidi, S.&Boscolo, P. (2006). Motivation and writing. *Handbook of writing research*, 144(157), 304-310.
- İlhan, H. (2019). *İsteğe bağlı İngilizce hazırlık sınıfı öğrencilerinin yabancı dilde yazma kaygıları üzerine bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnat, K. ve Telci, İ. N. (2012). Türkiye'nin İran, Suriye, İsrail ve Lübnan politikası 2011. B. Duran, K. İnat ve A.R. Usul. (Editörler). Türk dış politikası yılığı 2011, SETA, ss. 205-264.
- İnce, B. ve Boztilki, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar-yöntemler beceriler-uygulamalar*. Ankara. Pegem Akademi, ss.157-174.
- İpek, S. (2020). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Somalili öğrencilerin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerine bir inceleme*. Yayınlanmamış 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.

- İşcan, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kültür aktarım aracı olarak filmlerden yararlanma. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (58), 437-452.
- İşcan, A. ve Aydın, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler. Ankara Pegem Akademi, ss.317-335.
- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76.
- Kadan, Ö. F. ve Arı, B. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi tutum ölçeği: bir ölçek geliştirme çalışması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(4), 1322-1333.
- Kadan, Ö.F. (2020). *5E öğrenme modelinin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve yazma becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2001, 6-8 Eylül). *İşbirliğine dayalı fen öğretiminin öğretmen adaylarının öz-yeterlik düzeylerine etkisi*. IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresinde sunuldu, Ankara.
- Karababa Candaş, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2013). Yazma eğitimi: kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara.Pegem Akademi,ss. 265-306.
- Karagündüz, A. (2010). Türkçe ve Sınıf Öğretmeni Adaylarının Dinleme Stratejilerinin Değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü dergisi*, 2 (29). 39-55.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707.

- Karakuş Tayşi, E. (2017). Dil becerileri-anlama (Dinleme ve okuma becerileri).H. Develi, C. Yılmaz, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu.(Editörler).Uygulamalı Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi el kitabı.İstanbul. Kesit Yayınları,ss. 289-358.
- Karakuş Tayşi, E. (2018). Arab-OriginStudents' Experiences of Learning Turkish: A Case Study. *Journal of Educationand Training Studies*,6(1), 208-219.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *TurkishStudies- International Periodicalfor Te Languages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 6 (1), 1398-1412.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edinimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kardaş, D. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin sözlük kullanma tutum ve alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 507-519.
- Kardaş, M. (2021). *Yazma eğitimi*. (1. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. ve Hasırcı, S. (2021).*Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. (10.basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Keskin, F. ve Okur, A. (2014). Okuma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Editörler).Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı. Ankara. Grafiker yayıncılık, ss. 293-308.
- Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. (2. basım). Ankara.Pegem Akademi yayıncılık, ss. 255-280.
- Kılınç, A., Aytan, N. ve Ünlü, S. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *LiteratureandHistory of TurkishorTurkic*, 11(3), 1511-1526.
- Kırkkılıç, A. (2002). *Türk dili yazılı anlatım ve kompozisyon bilgileri*. Erzurum: Aktif Yayınevi.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe dersinde yaratıcı drama yöntemine dayalı yaratıcı yazma çalışmalarının yazmaya yönelik tutuma etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-68.

- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: TDK Yayınları, 575.
- Köksal, D. ve Dağ Pestil, A. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler*. Ankara.Pegem Akademi,ss.295-316.
- Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin konuşma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1105-1121.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lacobucci, D., Popovich, D. L., Moon, S.&Román, S. (2022). How to calculate, use, and report variance explained effect size indices and not dieting. *Journal of Consumer Psychology*, 33(3), 45-61.
- Ladousse, G.P. (2002). *Speaking personally: quizzes and questionnaires for fluency practise*. Schulbuch: Klett Ernst.
- Landgren, K. (1995). Safety zones and international protection: a dark grey area. *International Journal of Refugee Law*, 7(3), 436-458.
- Maden, S. ve Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Martinez, C. T., Kock, N.&Cass, J. (2011). Pain and pleasure in short essay writing: Factors predicting university students' writing anxiety and writing self-efficacy. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 54(5), 351-360.
- Masclé, D. D. (2013). Writing self-efficacy and written communications skills. *Teaching Student to Write for the Workplace Part 2*, 76(2), 216-225.
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Dinleme becerisinin geliştirilmesinde ailenin rolü. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 7(29), 65-77.

- Melanlıoğlu, D. ve Demir, D. (2013). Türkçe öğrenen yabancılar için konuşma kaygısı ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *TheJournal of AcademicSocialScienceStudies*, 6(3), 389-404.
- Melanlıoğlu, D. ve Demir, T. (2016). Türkçe öğrenen yabancılar örneğinde yansıtıcı günlük kullanma ve yazma öz yeterliği arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35), 56-76.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *OPUS International Journal of SocietyResearches*, 8(15), 1426-1449.
- Müldür, M. ve Yalçın, A. (2019). Öz düzenlemeye dayalı yazma eğitiminin ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma becerisine, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve yazma öz yeterlik algısına etkisi. *Ilkogretim Online*, 18(4), 1779-1804.
- Novikava, Y. (2022). *Belaruslu öğrenenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenme güdü ve motivasyonlarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Nozad, S. (2017). *Türk öğrencilerin İngilizce konuşma eğitiminde karşılaştıkları zorlukların çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Okur, A., Güleç, İ. ve İnce, B. (2016, 20-21 Mayıs). *Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine araştırmalar*. Uluslararası Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi kongresinde sunuldu, Sakarya.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *TheJournal of AcademicSocialScienceStudies*, 4, 279-290.
- Oxford, R. L. (1993). Researchupdate on teaching L2 listening. *System*, 21(2), 205-211.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Öner, G. ve Gedikoğlu, T. (2007). Ortaöğretim öğrencilerinin İngilizce öğrenimlerini etkileyen yabancı dil kaygısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 144-155.
- Örki, A. (2015). Suriye iç savaşı üstüne. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(4), 67-96.

- Özarslan, A. (2018). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen Suriyelilerin yazma becerileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Özbay, M. (2005). *Bir dil becerisi olarak dinleme eğitimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Özbay, M. (2009). *Özel Öğretim Yöntemleri – I*. (3. Basım). Ankara: Öncü Kitapevi.
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48.
- Özbay, M., Bağcı, H. ve Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 117-136.
- Özdemir Erem, N. H. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihsel temelleri. İçinde İ. Erdem, B. Doğan ve H. Altunkaya (Editörler). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 3-11.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364.
- Özdemir, Ç. (2016). Suriye’de iç savaşın nedenleri: otokratik yönetim mi, bölgesel ve küresel güçler mi?. *Bilgi Sosyal Bilimler Dergisi*, (2), 81-102.
- Özdemir, E. F. (2021). Yabancılarla Türkçe öğretiminde film kullanımı: Konuşma becerisine yönelik etkinlik örnekleri (Hürkuş göklerdeki kahraman örneği). *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies*, 10, 1-27.
- Özdemir, S.M. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin öz-yeterlik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54), 277-306.
- Özkan, E. ve Kınay, İ. (2015). Öğretmen adaylarının konuşma kaygılarının incelenmesi. (Ziya Gökalp eğitim fakültesi örneği). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(3), 1290-1301.
- Özkan, M. ve Sevinçli, V. (2008). *Türkiye Türkçesi söz dizimi*. İstanbul: 3F Yayınevi.
- Özusta, Ş. (1993). *Çocuklar için durumluk sürekli kaygı envanterinin uyarlama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Pajares, F. (2002). Genderandperceived self-efficacy in self-regulatedlearning. *Theoryintopractice*, 41(2), 116-125.
- Pajares, F., Hartley, J.&Valiante, G. (2001). Response format in writing self-efficacyassessment: Greaterdiscriminationincreasesprediction. *Measurementandevaluation in counselinganddevelopment*, 33(4), 214-221.
- Paker, T. (2015). İletişimsel dil öğretim yöntemi. N. Bekleyen. (Ed.). *Dil öğretimi*. Ankara.Pegem Akademi,ss.187-210.
- Pektaş, S. (2019). *Yabancı dil öğretiminde öğrenme amaçlı yazma tekniğinin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve özyeterliklerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216.
- Razı, S. ve Razı, N. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe okuma öğretimi. A. Şahin. (Ed.).Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. Ankara.Pegem Akademi.ss.373-393.
- Sağır, A. (2019). “Göç, uyum, tehdit ve çöküş: yeni toplumsallıklar inşası mümkün mü?”.U. Kedikli veG. Telatar (Editörler).Uluslararası göç ve güvenlik. Ankara. Nobel Akademik Yayıncılık, ss. 245-265.
- Salduz, H. (2017). *Gürcistan’da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öğrenme amaçları, tutumları ve becerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi,Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sallabaş, M.E. (2012). Ömer Seyfettin hikayelerinin Türkçe öğretiminde değer aktarımı Bakımından İncelenmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 59-68.
- Sallabaş, M.E. (2013). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için konuşma özyeterlik ölçeği: geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (36), 261-272.
- Salmaşur, Y. ve Şahin, B. (2020). Suriye iç savaşı sonrası yaşanan göç hareketliliğinin Türkiye demografik yapısına yansımaları. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 85-103.

- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda ruh sağlığı*. (2.basım). Ankara: Eğitim Yayınevi.
- Sarıbaş, M. (2022). İsviçre’de yaşayan Türk çocuklarının konuşma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Journal of World of Turks/Zeitschriftfürdie Welt der Türken*, 14(2).
- Sarıgül, H. (2000). *Sürekli kaygı ve yabancı dil kaygısının öğrencilerin yabancı dil yeterliklerine etkileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Sarıkaya, B. (2021). Ortaokul öğrencilerinin dinleme/izleme stratejileri kullanım sıklıklarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 46-58.
- Sayar, A. H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme becerisi. *Türk Dünyası ve Türkçe Öğretimi*, 1(2), 73-88.
- Senemoğlu, N. (2002). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Serin, N. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için hazırlanmış ders kitapları ile bu kitapları ile bu kitapları kullanan öğrencilerin söz varlığının karşılaştırılması*.Yayınlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: bir meta-sentez çalışması. *Journal of Language EducationandResearch*, 6(2), 410-427.
- Seven, M.A. ve Engin, A.O. (2008). Öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 189-212.
- Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme* (4. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sevim, O. ve Kara, E. G. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen sosyal medya kullanıcılarının okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 449-466.
- Sevimbay, A. (2016). *11.sınıf öğrencilerinin İngilizce dersine yönelik tutumları ve özyeterlik inançları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bartın.

- Sorenson, D. (2014). *An Introduction to the modern Middle East: History, religion, political economy, politic*. Boulder: Westview Press.
- Soysal, T. (2021). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin okuma öz yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 7(2), 279-300.
- Sözer, E. (1996) Üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(2),7-21.
- Şahin, A. ve İşcan, A. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Şahin, Ş. ve Sönmez, M. E. (2022). Suriyeli sığınmacıların geri dönüş eğilimleri. *Gaziantep Üniversitesi Ayıntâb Araştırmaları Dergisi*. 5(2), 107-122.
- Şen, Ü. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme tutumlarının çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 1(2), 69-89.
- Şen, Ü. ve Boylu, E. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı öğrencilerin konuşma kaygılarının değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30).
- Şengül, K. (2018). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin öz yeterlik algılarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(3), 538-552.
- Şişmen, B. (2020). *Lise öğrencilerinin Türkçe öğretimine ilişkin tutumları ile İngilizce öğretimine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Tabak, G. ve Göçer, A. (2013). 6-8. sınıflar Türkçe dersi öğretim programının ürün ve süreç odaklı yazma yaklaşımları çerçevesinde değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 147-169.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Electronic Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Tanrikulu, F. (2017). Türkiye’de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. *Liberal Düşünce Dergisi*, (86), 127-144.
- Taşer, S. (2009). *Örneklerle konuşma eğitimi*. İstanbul: Pegasus.

- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin serbest yazma çalışmalarındaki yazı türü eğilimlerinin belirlenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 475-483.
- Temel, S. ve Katrancı, M. (2019). İlkokul öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma kaygıları arasındaki ilişki. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 322-356.
- Temizkan, M. (2011). Yaratıcı yazma etkinliklerinin öykü yazma becerisi üzerindeki etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 919-940.
- Temizyürek, F., Erdem, İ. ve Temizkan, M. (2017). *Konuşma eğitimi: Sözlü anlatım*. (7.basım). Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. N. (2012). Üniversite öğrencilerinin yazma kaygısının çeşitli değişkenler açısından belirlenmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(1), 14.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, Ş. (2001). İlkokum yazma öğretiminde kullanılan yöntemlerin değerlendirilmesi. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 26 (26), 257-276.
- Tulumcu, F. M. (2014). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin anlama becerilerine yönelik öz yeterlikleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma kaygısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, (2), 107-135.
- Turkey outlines locations for potential safe zone in Syria. (16 Ekim 2014). Hurriyet Daily News. ss.15.
- Tuzlukaya, S. (2019). Filistinli öğrencilerin Türkçe öğrenirken temel düzeyde (A1-A2) karşılaştıkları ortak güçlükler. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 4(1), 1-15.
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe eğitimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2464-2479.

- Türkben, T. (2021). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922.
- Türker, M.S. (2019). Blog kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(2), 199-210.
- Uçak, S. (2017). Irak'ta yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin Türkiye, Türkler ve Türkçe algısı. *Electronic TurkishStudies*, 12(14).
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirilmesi ve önemi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- Ungan, S. (2015). Avrupa Birliğinin dil öğrenimine karşı tutumu ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 217-227.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. ve Dedeoğlu, H. (2014). Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine ve tutuma etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28(1), 131-156.
- Ülper, H. (2021). *Okuma ve anlamlandırılma becerilerinin kazandırılması*. (3. basım). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Ünlüsoy, K.N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B2 düzeyindeki öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Ürün Karahan B. (2016). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya yönelik tutumlarının başarı hedef yönelimleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Electronic TurkishStudies*, 11(14), 783-794.
- Üstün, B. ve Tanrikulu, L. (2012). Almanca öğretmenliği hazırlık sınıfı öğrencilerinin Almanca derslerine yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(3), 1211-1220.
- Yalçın, A. (2018). *Son bilimsel gelişmeler ışığında Türkçenin öğretimi yöntemleri*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yalçın, F. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dijital sunu materyallerinin kullanımının Suriye kökenli öğrencilerin Türk kültürünü tanımalarına katkısı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

- Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2(1), 267-289.
- Yaman, H. (2013). Yazma becerisinin geliştirilmesinde beyin fırtınası tekniğinin etkililiği üzerine nitel bir araştırma. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6).
- Yavuz, G. ve Okur, A. (2021). Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitsel oyunların konuşma becerisindeki rolü. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (10), 251-264.
- Yavuz, R. (2016). *Eğitim fakültesi 1. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ile İngilizce dersine ilişkin tutumları arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Yaylı, D. (2009). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Y. Bayburtlu ve D. Yaylı. (Editörler). *Yabancılara Türkçe öğretimi politika yöntem ve beceriler*. Ankara. Anı Yayıncılık, ss. 57-68.
- Yıldırım, F. ve Tüfekçioğlu, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar, yöntemler, beceriler, uygulamalar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldız, A. (2016). İlkokulda öğrenme amaçlı yazma etkinliklerinin akademik başarıya etkisinin tartışılması. *Turkish Studies*, 11(14), 861-870.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316.
- Yıldız, N. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde okuma öğretimi yöntemlerinin okuduğunu anlamaya etkisi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(3), 98-112.
- Yıldız, Ü. ve Tunçel, H. (2012). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve öneriler. A. Kılınç ve A. Şahin (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara. Pegem Akademi Yayınları, ss. 115-145.
- Yılmaz Güngör, Z. (2020). Fransızca yabancı dil öğrencilerinin dil öğrenmeye yönelik inançlarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 18(2), 571-594.

- Yılmaz, F. (2022). İlkokul Öğrencilerinin hayat bilgisi dersi öz yeterlik düzeylerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 334-349.
- Yılmaz, F. ve Babacan, G. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde podcast kullanımı. *Electronic TurkishStudies*, 10(3), 1153-1170.
- Yiğit, M. ve Kandemir, G. İ. (2020). Yabancı dil olarak türkçe öğrenenlere yönelik yazma kaygılarının çeşitli değişkenler bağlamında incelenmesi. *Akademik Çalışmalar*, 169-192.
- Zhang, Q.M. & Kim T.Y. (2013), Cross-gradeanalysis of Chinese students' English learningmotivation: a mixed-methodsstudy. *Asia Pacific EducationReview*, (14), 615-627.
- Zimmerman, B. J.& Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatoryinfluences on writingcourseattainment. *Americaneducationalresearchjournal*, 31(4), 845-862.
- Zorbaz, K. Z. (2018). Yazma eğitimi. M. Yılmaz (Ed.). *Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi, ss. 109-147.
- Zorbaz, K. Z. veKayatürk, N. (2015). Ortaokul öğrencilerinin yazmaya yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 11(4), 1415-1435.
- Zusho, A., Pintrich, P. R.&Coppola, B. (2003). Skillandwill: The role of motivationandcognition in thelearning of collegechemistry. *International Journal of ScienceEducation*, 25(9), 1081-1094.

İNTERNET KAYNAKÇASI

- http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_01/04144518_CEFR_TR.pdf Son Erişim Tarihi: 29.04.2023.
- <http://www.gaziantep.gov.tr/guvenli-bolgedeki-suriyeli-ogretmenlere-turkce-dil-egitimi-destegi-verilecek> Son Erişim Tarihi: 01.03.2023.
- <https://azez.yee.org.tr/tr/haberler> Son Erişim Tarihi: 03.04.2023.
- <https://religiouseducation.meb.gov.tr/?p=1093&lang=tr> Son Erişim Tarihi: 09.03.2023.
- <https://sozluk.gov.tr/> Son Erişim Tarihi: 11.04.2023.
- <https://turkiyemaarif.org/page/50-Turkiye-Maarif-Vakfi-12> Son Erişim Tarihi: 04.05.2023.
- <https://www.aa.com.tr/tr/dunya/suriyenin-bab-ilcesinde-genclik-merkezi-acildi/2360064> Son Erişim Tarihi: 13.04.2023.

<https://www.aa.com.tr/tr/dunya/yunus-emre-enstitusunden-azez-de-ustun-zekali-ogrencilere-turkce-kursu/2465882> Son Erişim Tarihi: 26.03.2023.

<https://www.bulbulzade.org/egitim/item/1745-el-bab-anadolu-kultur-merkezi-torenle-acildi> Son Erişim Tarihi: 30.05.2023

<https://www.ebs.org.tr/manset/5403/suriyede-yaptirdigimiz-okulu-turkiye-maarif-vakfina-devrettik> Son Erişim Tarihi: 25.04.2023.

<https://www.hurriyet.com.tr/yazarlar/fatih-cekirge/iste-haritadaki-gercek-41448337> Son Erişim Tarihi: 23.04.2023

<https://www.sabah.com.tr/gundem/2022/06/20/sabah-sanayi-sehirlerine-donusen-cobanbey-ve-azezde> Son Erişim Tarihi: 14.05.2023

https://www.sbu.edu.tr/FileFolder/Dosyalar/eb408a43/2022_6/cobanbey-tip-fakultesi-ogrenci-secme-ve-yerlestirme-sinav-kilavuzu-3ce21bb3.pdf Son Erişim Tarihi: 19.04.2023.

<https://www.tgrthaber.com.tr/gundem/suriyelilerin-donus-projesinde-yeni-detay-2827136> Son Erişim Tarihi: 15.04.2023.

<https://www.trthaber.com/foto-galeri/gazeteciler-suriyedeki-guvenli-bolgelerde-normal-hayata-donusu-goruntuledi/47834/sayfa-4.html> 03.04.2023

<https://www.yee.org.tr/> Son Erişim Tarihi: 01.06.2023

EKLER

EK 1. Uygulama İzni



Eğitim Dairesi Başkanlığı

YUNUS EMRE ENSTİTÜSÜ

Tarih: 13.03.2022

Sayı: E-63048327-000-059285



Sayı : E-63048327-000-059285
 Konu : Akademik Çalışma İzni Hk

13.03.2022

Sayın İrem TAY

İlgi : a) İrem TAY'IN 21.01.2022 tarihli başvurusu.
 b) İrem TAY'IN 25.02.2022 tarihli başvurusu.

İnönü Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümünde "Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutumlarının Belirlenmesi" başlıklı yüksek lisans tezi ve "Suriye Güvenli Bölge'deki İki Dilli Bireylerin Yazma Becerisi Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışmalarınız ile ilgili izin talebiniz Eğitim Daire Başkanlığımız tarafından değerlendirilmiştir. Sahada yapmayı planladığınız çalışmanın bir nüshasının Başkanlığımız ile paylaşılması koşuluyla olumlu görülmüştür.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Şeref ATEŞ
 Başkan

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Belge Doğrulama Kodu: 71D006AC-81C1-4094-A33B-49981DD29B2E

Belge Doğrulama Adresi: <https://www.narkiy.gov.tr>

Adres: Hacı Bayram Mahallesi Atatürk Bulvarı No : 11 06650 Ulus Ankara TR

Ayrıntılı bilgi için: Hamza S.ALDUZ

Telefon No: 0312309 11 88 Faks No: 0312309 16 15

Uzman

e-Posta: iletisim@yee.org.tr İnternet Adresi: www.yee.org.tr

Telefon No:

KEP Adresi: yunus@yee.org.tr



1 / 1

EK 2. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği Kullanım İzni

EK 3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği Kullanım İzni

EK 4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği Kullanım İzni

EK 5. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili katılımcılar;

Bu form “Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de öğrenen B1 kur seviyesindeki Suriyeli öğrencilerin yazma kaygı, tutum ve öz yeterlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple aşağıda yer alan sorular Suriye Güvenli Bölge’de Türkçe öğrenen B1 kur seviyesindeki öğrencileri tanımak için sorulmaktadır. Sizden bu formdaki soruları samimi ve doğru bir şekilde cevaplamanızı rica ediyorum. Bu forma vereceğiniz yanıtlar sadece bu çalışma için kullanılacaktır. Çalışmaya gönüllü olarak katıldığınız için teşekkür ederim.

İREM TAY

1. Cinsiyet: Kadın Erkek
2. Yaş:
3. Ana dili: Arapça Kürtçe Türkmen Türkçesi
4. Meslek:
Öğrenci Öğretmen Esnaf Sağlık Görevlisi Güvenlik Görevlisi
5. Öğrenim Durumu:
 İlköğretim Ortaöğretim Üniversite Lisansüstü
6. Hangi şehirde/ kasabada Türkçe öğreniyorsunuz?
 Azez Afrin Ahtarin Çobanbey Elbab
7. Hangi aralıklarla/sıklıkla Türkçe kitap okuyorsunuz?
 Her gün Haftada bir
 Ayda bir Yılda bir
 Okumuyorum
8. Hangi aralıklarla/sıklıkla Türkçe yazı yazıyorsunuz? (mesaj, market listesi, ödev...)
 Her gün Hafta bir
 Ayda bir Yılda bir
 Yazmıyorum

Ad- Soyad:

İmza:

EK6. Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği

| No | Maddeler | Katılmıyorum Katılıyorum | | | | | | |
|----|---|--------------------------|---|---|---|---|---|---|
| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 1 | Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2 | Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3 | Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4 | Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5 | Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6 | Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7 | Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8 | Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9 | Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11 | Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12 | Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13 | Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14 | Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15 | Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16 | Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Ek 7. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Tutum Ölçeği

| No | Maddeler | Her Zaman | Genellikle | Bazen | Nadiren | Hiçbir Zaman |
|----|---|-----------|------------|-------|---------|--------------|
| 1 | Türkçe yazmayı severim. | | | | | |
| 2 | Türkçe yazarken fikirlerimi ifade etmek benim için zordur. | | | | | |
| 3 | Öğretmenim Türkçe yazmamı istediğinde stres yaşarım. | | | | | |
| 4 | Türkçe yazdığım zaman sıkılırım. | | | | | |
| 5 | Gün içinde yaptıklarımı bir deftere veya günlüğe Türkçe yazarım. | | | | | |
| 6 | Türkçe yazmak için kendimi çok zorlamam gerekir. | | | | | |
| 7 | Boş vaktim olduğu zaman Türkçe yazmak isterim. | | | | | |
| 8 | Türkçe yazı yazabildiğim zaman çok mutlu olurum. | | | | | |
| 9 | Çok sevdiğim bir film veya kitap hakkında fikirlerimi Türkçe yazarım. | | | | | |
| 10 | Türkçe yazmak gereksizdir. | | | | | |
| 11 | Türkçe yazmak Türkçe konuşmamı kolaylaştırır. | | | | | |
| 12 | Türkçe yazmak isterim ama hata yapmaktan korkarım. | | | | | |
| 13 | Aileme veya arkadaşlarıma Türkçe mektup veya notlar yazarım. | | | | | |
| 14 | Yapacağım işleri unutmamak için Türkçe notlar almak hoşuma gider. | | | | | |
| 15 | Türkçe yazmaktan nefret ederim. | | | | | |
| 16 | Bir konu hakkında Türkçe yazmak istediğim zaman aklıma hiçbir şey gelmez. | | | | | |
| 17 | Yazı yazarak Türkçemin daha iyi olacağına inanırım. | | | | | |
| 18 | Türkçe yazdığım zaman, onu tekrar okur ve hatalarımı düzeltirim. | | | | | |
| 19 | Türkçe yazarken çok fazla hata yaparım. | | | | | |
| 20 | Bir konuda, nasıl Türkçe yazacağımı bilmem. | | | | | |

EK8. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği

| No | Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği | Kesinlikle Katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle Katılmıyorum |
|----|---|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde ı ve i harflerinin yazımını aklımı karıştırıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2 | Bence yabancı dil olarak Türkçede okuma, dinleme ve yazma becerileri arasında en zor dil becerisi yazmadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3 | Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri beni kaygılandırıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4 | Yabancı dil olarak Türkçe sınıfta yazma aktivitesi yapmak istemiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde o ve ö harflerinin yazımını hiç karıştırmıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkmuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7 | Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri çok fazla ve gereksiz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8 | Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıfta yazma aktivitesi yapmak gereksiz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma ödevlerini gereksiz görüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10 | Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek/anlamak zor ama yazmak çok kolay. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri beni rahatlatıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkuyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, -ta) yazımlarını asla karıştırmıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14 | Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımdan görmesini istemiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|----|---|---|---|---|---|---|
| 15 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak zor; çünkü yeterince Türkçe kelime bilmiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 16 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde ı ve i harflerinin yazımını asla karıştırmıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 17 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında endişeleniyorum; çünkü zaman çok az. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 18 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha kolay geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 19 | Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok kolay. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 20 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde o ve ö harflerinin yazımını sürekli karıştırıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 21 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak kolay; çünkü yeterince Türkçe kelime biliyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 22 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde arkadaşlarım benden daha iyi yazıyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 23 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivelere çok yetersiz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 24 | Bence yabancı dil olarak Türkçede okuma, dinleme ve yazma becerileri arasında en kolay dil becerisi yazmadır. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 25 | Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında yazma aktivitelerinde en başarılı öğrenciyim. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 26 | Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında daha çok yazma aktivitesi yapmak istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 27 | Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok zor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 28 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha zor geliyor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 29 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde çoğul eklerinin (-lar, -ler) yazımını sürekli karıştırıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 30 | Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımın da görmesini istiyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 31 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında çok rahatım; çünkü zaman yeterli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 32 | Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek (anlamak) kolay ama yazmak çok zor. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 33 | Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıf içinde yazma aktivitesi yapmak çok gerekli. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 34 | Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için yazma ödevlerini çok gerekli görüyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | | |
|-----------|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| 35 | Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, - ta) yazımlarını sürekli karıştırıyorum. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|-----------|--|----------|----------|----------|----------|----------|



EK 9. Etik Kurul İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 16/05/2022-E.177680

| T.C. İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK KURULU Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu | | |
|---|---|---------------------------------|
| Oturum Tarihi : 12/05/2022 | Oturum Sayısı : 10 | Karar Sayısı : 2022/10-2 |
| Etik Açından Uygun | | |
| Çalışma Adı | Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge'de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerileri ile Yazmaya Yönelik Öz Yeterlik, Kaygı ve Tutumlarının Belirlenmesi | |
| Araştırmacılar | Yükseklisans Öğrencisi İrem Tay (Yardımcı Araştırmacı) Dr.Öğretim Üyesi BAHAR DOĞAN KAHTALI (Danışman) | |
| Başkan Kurul Üyesi Prof.Dr. Hüseyin Suphi ERDEM Başkan Yardımcısı Kurul Üyesi Prof.Dr. Mustafa ARSLAN Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet GÜNGÖR Kurul Üyesi Prof.Dr. Süleyman ÇALDAK Kurul Üyesi Prof.Dr. Nesrin SIS Kurul Üyesi Prof.Dr. Mehmet ÜSTÜNER Kurul Üyesi Prof.Dr. Lutfiye ÖZDEMİR Sekreter Hatice CIHAN | | |

E-İmzalıdır.
Etik Kurul Başkanı
Hüseyin Suphi ERDEM

Bu belge,güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrak doğrulaması <https://turkiye.gov.tr/ebd?eK=3837&eD=BSV6LNRCU7&eS=177680> adresinden yapılabilir.

ÖZGEÇMİŞ

ADI SOYADI: İrem TAY

E-POSTA:

ÖĞRENİM BİLGİSİ:

Lisans: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Öğretmenliği (2016-2020)

Yüksek lisans: İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı (2020- 2023)

Tez adı: Türkçeyi Suriye Güvenli Bölge’de Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Kaygı, Tutum ve Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Belirlenmesi

Danışman: Doç. Dr. Bahar DOĞAN KAHTALI

Görevler:

Yunus Emre Enstitüsü- Türkçe Okutmanı (2021-2022)

Projeler:

Proje Adı: “Ortaöğretim Öğrencilerinin Pisa Okuma Becerileri Formatında Soru Yazma Çalışmaları ile Üst Düzey Düşünme ve Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi”

Proje Destek Türü: TubitakBıçaba

Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Derya YILDIZ

Proje Durumu: Devam Ediyor

Proje Görevi: Araştırmacı Yüksek Lisans Bursiyeri

Eserler:

A. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler :

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı (5. Seviye) Metinlerinde Yer Alan Kültürel Değerler Üzerine Bir İnceleme.

ERDEM, İ., DOĞAN KAHTALI, B. ve TAY, İ.

XIII.Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu, Rize, Türkiye, 14 Ekim 2021, ss.19.

B. Kitap Bölümü:

Türkçe ve Türk Kültürü Ders Kitabı (5. Seviye) Metinlerinde Yer Alan Kültürel Değerler Üzerine Bir İnceleme.

ERDEM, İ., DOĞAN KAHTALI, B. ve TAY, İ.

Yunus Emre Mehmet Akif Armağanı Türkçe Öğretimi Araştırmaları, ESİR, H.A.; SANCI UZUN, D.; GÖKÇE, B.; KİBAR FURTUN, M.H. ve TUNÇ, S., Editör, Akçağ Yayınları, Ankara, ss.263-280, 2021.

Sertifikalar:

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi- İnönü Üniversitesi TÖMER (2021)