

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA KAYGILARININ ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLERE GÖRE İNCELENMESİ

Banu ÖZDEMİR*

ÖZ

Bu araştırmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları cinsiyet, ülke, Türkiye’de bulunma süresi, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma, dil becerileri, Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma ve ana dilinde yazmayı sevme değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşmak için betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim- öğretim yılında biri Ege bölgesinde biri de İç Anadolu bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde B1 seviyesinde öğrenim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak Karakuş Tayşi (2018) tarafından geliştirilen “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği*” kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak standart sapma, aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygıları farklı alt boyutlarda ülke, Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma, ana dilinde yazmayı sevme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çalışma farklı değişkenlere göre durum tespiti, öğretim faaliyetlerini düzenleme ve yaşanan problemleri aşma sürecinde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacaktır.

Anahtar Sözcükler: Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma kaygısı

INVESTIGATION OF THE WRITING ANXIETY OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE LEARNERS’ ON THE BASIS OF DIFFERENT VARIABLES

ABSTRACT

The current study aimed to investigate the writing anxiety of the Turkish as a foreign language learners depending on the variables of gender, country of origin, the length of residence in Turkey, their experience of having learnt Turkish before coming to Turkey, find Turkish learning easy or difficult and whether they like writing in the native language. To this end, the descriptive survey model was employed. The study group of the current research comprises 98 students attending the level of B1 in two Turkish Learning Centers of two state universities, one located in the Aegean region and the other in Central Anatolia in academic-year 2018-2019. As the data collection tool, “*The Turkish as a Foreign Language Writing Anxiety Scale*” developed by Karakuş Tayşi (2018) was used. In the analysis of the collected data, standard deviations, arithmetic means, independent samples of t-test and one-way variance analysis (ANOVA) were used. The Turkish as a second language learners’ writing anxiety was found to be varying significantly depending on the variables of country of origin, find learning Turkish easy or difficult, like writing in the native language. Determining the effects of different variables on the Turkish as a foreign language learners’ writing anxiety can contribute to the organization of instructional activities and to the attempts made to overcome the problems experienced.

Keywords: Teaching Turkish to foreigners, writing anxiety

* Dr. Öğr. Üye.,Kütahya Dumlupınar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Kütahya, banu.ozdemir@dpu.edu.tr

GİRİŞ

Üretici dil becerilerinden biri olan yazma, zihinde yapılan bilgi, duygu ve fikirlerin belirli bir sisteme bağlı olarak ortaya koyulma sürecini kapsar. Güneş'e göre (2018, s. 502) yazma, dil becerilerinin yanında zihinsel süreçlerle iç içe olması nedeniyle çok sayıda becerinin gelişmesini de sağlamaktadır. Özellikle öğrencilerin düşüncelerini genişletme, bilgisini düzenleme, dili etkili kullanma, sözcük hazinesi geliştirmeye yardımcı olup düşüncelerini aktarma, uygulama ve somutlaştırmaya da fırsat veren bir süreçtir. Çok yönlü bir gelişim sürecinden yazılı ürün vermeye geçildiği için dil öğrenirken bireyin en son yetkinlik kazandığı beceridir. Yazma becerisi sadece ana dili eğitiminde değil yabancı dil öğretiminde de dil gelişim sürecinin görülmesinde ve gelişimin takip edilmesinde oldukça önemli bir beceridir.

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesiyle öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, isteklerini, hayallerini, gözlemlerini, hedef dilin kurallarına uygun bir şekilde yazı ile ifade edebilmeleri amaçlanır. Dilin ses, anlam, dil bilgisi, söz dizimi gibi tüm yapılarını içinde barındıran yazma becerisi, bu yapıların yazıda bir arada kullanılması sayesinde öğrenilenlerin pekiştirilmesine imkân sağlamakta ve böylelikle dinleme, konuşma, okuma becerilerinin gelişimine de katkıda bulunmaktadır.

İkinci bir dilde yazma becerisini kazanmak zordur. Öğrencilerin ön-yazma, yazma ve gözden geçirme süreçlerine çok fazla çaba sarf etmeleri ve bu beceriyi geliştirebilmeleri için pratik yapmaları gerekir. Pek çok öğrencinin düşündüğünün tersine, iyi yazma, doğuştan gelen bir yetenek değildir, eğitim ortamlarında belirli bir sisteme bağlı olarak öğrenilir. Yazma, bir uçta daha mekanik veya biçimsel bir eylemden diğer uçta da daha karmaşık bir oluşturma eylemine kadar uzanan bir faaliyetin devamlılığıdır (Omaggio Hadley, 1993; Akt Myles, 2002). Öğrenciler için özellikle de ikinci bir dilde yazma sürecinde en zoru metin oluşturma sürecidir çünkü yeni bilgileri aktarma, belli bir sisteme göre sıralama oldukça karmaşıktır. Yazar, kavramları bir araya getirerek ve problemleri çözerek sürekli gelişen bilgi ile sürekli gelişen metin arasında iki yönlü bir etkileşime girer (Bereiter ve Scardamalia, 1987).

Yazma becerisinin yapısı itibarıyla 'içsel' karmaşık bir süreç olması bununla birlikte uygulama sürecinde değerlendirme, dönüt ve düzeltme süreçlerinin yeteri kadar izlenememesi, sınıflardaki öğrenci yoğunluğu veya öğreticilerden kaynaklanan 'dışsal' sorunlar yüzünden diğer dil becerilerine göre daha yavaş geliştiği söylenebilir (Karatay, 2011, s. 1031). Bu yüzden de öğrenciler kısa sürede kendilerinde bir gelişme göremeyebilirler çünkü duygu, düşünce ve bilgilerin yazılı olarak ifadesini içeren yazma becerisini etkileyen birçok unsur vardır. Bunlardan bazıları öğrencilerin akademik geçmişleri, ilgi alanları, dil becerilerindeki yetkinlikleri, psikolojik ve bilişsel durumları ayrıca sözcük dağarcığı, dil bilgisi kurallarına hâkimiyeti, bilgiyi aktarabilmesidir. Düşüncelerin dille ifade edilmesi süreci kişinin ana diline olan tutumuyla da doğru orantılıdır. Dil, konuşulduğu toplumun maddi ve manevi unsurlarını da yansıtmaktadır. Kendi dilinin farkında olmayanın bir başkasının ruhunu, düşüncesini, yaşam biçimini kavrayamayacağı düşünülmektedir. Buradan hareketle yabancı dil öğrenenlerin ana dili kullanma becerilerinin hedef dili öğrenmede etkili olduğu düşünülmektedir. (Tripp, 2001: akt: Soral, 2009, 17).

Yazma, bütün bu yönlerden ele alındığında hem bilişsel hem duyuşsal hem de psikomotor bir süreci kapsadığı için öğrenciler tarafından zor ve karmaşık bir beceri olarak algılanır. Alan yazındaki çalışmalarda da öğrencilerin yazmayı en zorlanılan dil becerisi olarak tanımladıkları görülmektedir (Açık, 2008; Bölükbaş, 2011; Büyükkiz, 2011; Karababa, 2009; Alshirah, 2013; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Şimşek, 2017; Karakuş Tayşi, 2018). Yabancı bir dil öğrenenlerin yazma sürecinde yaşadıkları bu zorluklar onların yazma becerisini olumsuz yönde etkileyebilmekte ve istenilen başarıyı elde etmelerine engel olmaktadır. Bunun yanında yazma, diğer dil becerilerinden farklı olarak, öğrencinin yanlışlarını daha somut bir şekilde görebilmesine ve geri dönüp eksikliklerini giderebilmesine imkân sağlar. Ancak hataların görülmesi, öğrencide başarısızlık duygusuna ve yazma kaygısına sebep olabilir.

Kaygı, bireyin hissettiği huzursuzluk, endişe, kuruntu ve korkulardan oluşan duygusal durum (Elliott ve Smith, 2010); kişinin çevresinde veya kendi benliğinde bulunan, çevresindeki değişiklikler veya benliğindeki bastırılan güçlerin devreye girmesiyle harekete geçen henüz algılanmamış bir etkene yönelik tepki verme (Budak, 2017) olarak tanımlanmaktadır. Yazma kaygısı, yazma konusunda endişeli ya da karamsarlık gibi duyguları içine alan geniş kavram için kullanılabilir. Ancak insanlar yazma

kaygısını doğuştan getirmezler bu durum genellikle deneyimler veya ön yargılarla ortaya çıkar. Zhang (2001) ve Hilleson (1996), öğrencilerin ürün oluşturdıkları faaliyetleri gerçekleştirirken kaygı düzeylerinin önemli ölçüde arttığını belirtmiştir. Yazı da karmaşık bir süreci içeren, düşünmeye ve üretmeye dayalı bir eylemdir. Yazma kaygısı, yazma konusunda endişeli ya da karamsar olma gibi duyguları içine alan geniş kavram için kullanılabilir. Tüm dil becerilerinde olduğu gibi yazma becerisine yönelik kaygı durumu da öğrenme üzerinde etkilidir.

Bloom (1985, s. 121) yazma kaygısı terimini zihinsel olarak yapabileceği bir yazma görevine başlamasını, üzerinde çalışmasını veya onu bitirebilmesini engelleyen davranış, inanç veya hislerin birleşimlerinden bir veya ikisini gösteren kişileri tanımlamak için kullanmıştır. Naveh- Benjamin (1991), Sparks, Ganschow ve Javorský (2000) kötü yazdığını düşünen bireylerin yazma kaygısını yüksek düzeyde yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bunun yanında Aşılıoğlu ve Özkan da (2013), kaygının aşırı düzeyde olmamak koşuluyla bireye düşüncelerini seçmede, sıralamada, düzenlemede ve yazıya aktarmada yardımcı olduğunu ifade etmişlerdir. Dil öğretim sınıflarında kaygının olumlu etkisi biraz da öğreticilerin tutumlarına bağlıdır. Olumlu dönütlerin verildiği, öğrencinin çabasının görüldüğü sınıf ortamlarında kaygının öğrenmeyi olumsuz etkilemesinin önüne geçilmiş olur. Daly ve Miller (1991)'e göre yazma kaygısının temelinde bireysel değerlendirilme, yazıya olumsuz dönüt verilmesi ve yazma derslerinde başarısız olma duygusu vardır. Yabancı öğrencilerin dil öğrenme süreçlerine bakıldığında, yazma kaygılarının sebeplerinden biri de yazma becerisinde bireyin kendini eksik ve yetersiz görmesidir. Bloom (1985)' a göre yazma görevi bir performans beklentisidir, bu yüzden de kaygıya neden olur. Ancak öğrencilerin kötü yazdıklarını düşündükleri için mi kaygılandıkları yani yazma kaygısının sonuç mu olduğu yoksa kaygılandıkları için mi daha düşük bir performans gösterdikleri belirlenmelidir.

Yazma becerisinde kaygıya yol açan durumlardan biri kişinin kendini ifade etmede yetersiz kalmasıdır (Lu, 2005). Bu da yazılı metin üretimini olumsuz etkileyebilmektedir. Karakaya ve Ülper (2011) de yazma kaygısı taşıyan kişilerin yazma sürecinin tüm aşamalarını zor ve sıkıntılı geçirebildiklerini belirtmiştir. Alanyazında bu durumları tespit etmeyi amaçlayan yazma ve kaygı arasındaki ilişkiye yönelik nicel ve nitel desenli çalışmalar bulunmaktadır. Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik kaygı durumlarını belirlemek için ölçek geliştirme çalışmaları (Karakaya ve Ülper, 2011; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; Şen ve Boylu, 2017; Karakuş Tayşi, 2018), yazma kaygısını farklı değişkenlere göre inceleyen nicel ve nitel çalışmalar (Polatcan, 2016; Genç, 2017; Maden, Dinçel ve Maden, 2015) yapılmıştır. Görüldüğü gibi Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları farklı açılardan incelenmiştir. Bireyler yazmanın zor bir beceri olması sebebiyle yazmaya yönelik ön yargılar oluşturmakta ve yazmaktan uzak durmaktadırlar. Yazma sürecinde de bu sebeplerle kaygılanmaktadırlar. Öncelikle oluşan bu kaygı durumuyla başa çıkmak için kaygının nedenlerini bilmek önemlidir. Bu bağlamda, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısının mevcut durumu belirlenerek değişkenlerin ortaya konması önemlidir. Bu çalışmada Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları cinsiyet, ülke, Türkiye'de bulunma süresi, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma, dil becerileri, Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma, ana dilinde yazı yazmayı sevme değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Farklı değişkenlere göre yapılan durum tespitinin öğretim faaliyetlerini düzenleme ve yaşanan problemleri aşma sürecinde yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırmada mevcut durumun ortaya konması amaçlandığından nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Bu model yaşayanların, hali hazırda var olanların, yaşananların ne olduğunun betimlenip açıklanarak ortaya koyulacak araştırmalarda kullanılır (Sönmez ve Alacapınar, 2014, s. 47).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Ege Bölgesi ve İç Anadolu bölgesinde yer alan iki devlet üniversitesine bağlı eğitim öğretim faaliyetini yürüten iki farklı Türkçe Öğretim Merkezinde (TÖMER) B1 seviyesinde eğitim gören 98 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilere ait bilgiler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1. Cinsiyet ve ülke bilgileri

| Cinsiyet | f | % |
|-------------|----|------|
| Kız | 42 | 42,9 |
| Erkek | 56 | 57,1 |
| Toplam | 98 | 100 |
| Ülke | | |
| Filistin | 15 | 15,3 |
| Suriye | 13 | 13,3 |
| Irak | 9 | 9,2 |
| Yemen | 9 | 9,2 |
| Afganistan | 8 | 8,2 |
| Mısır | 8 | 8,2 |
| İran | 7 | 7,1 |
| Kazakistan | 7 | 7,1 |
| Kırgızistan | 6 | 6,1 |
| Ürdün | 5 | 5,1 |
| Hindistan | 5 | 5,1 |
| Etiyopya | 3 | 3,1 |
| Kenya | 3 | 3,1 |
| Toplam | 98 | 100 |

Çalışma grubundaki öğrencilerin 42'si kız öğrencilerden, 56'sı erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Öğrencilerin % 15,3'ü Filistinli, %13,3'ü Suriyeli, %9,2'si Iraklı, Yemenli, %8,2'si Afganistanlı, Mısırlı, %7,1'i İranlı, Kazakistanlı diğerleri de Kırgızistanlı, Ürdünlü, Hindistanlı, Etiyopyalı ve Kenyalıdır.

Veri toplama aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Karakuş Tayşi (2018) tarafından geliştirilen, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. 19 maddelik beş dereceli likert tipinde hazırlanan ölçek 3 alt boyutta toplanmıştır. Madde yükü ,693 ile ,466 arasında olan 10 madde “yazma öncesi”; yükleri ,733 ile ,494 arasında değişen 6 madde “Değerlendirme”; madde yükleri ,736 ile ,624 arasında bulunan 3 madde “yazma süreci” boyutunu oluşturmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı ,834; KMO değeri de 0.83 çıkmıştır.

Verilerin analizi

Elde edilen verilerden kaygı puanı bulunurken, ölçekteki maddeler “Her Zaman=5”, “Genellikle=4”, “Ara Sıra =3”, “Nadiren=2” ve “Hiçbir Zaman=1” şeklinde düzenlenmiştir. Verilerin analizinde değişkenlere bağlı olarak standart sapma, aritmetik ortalama, ilişkisiz örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi .05 olarak alınmıştır.

BULGULAR

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarından elde edilen verilerin analizleri sonucunda ulaşılan bulgular veri toplama sürecindeki soru sıralaması dikkate alınarak tablolaştırılmıştır. Cinsiyet değişkenine göre elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “cinsiyet” değişkenine göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar | | n | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|-------|----|-----------|------|----|------|------|
| Yazma Öncesi | Kız | 42 | 33.54 | 8.41 | 96 | 1.59 | .115 |
| | Erkek | 56 | 30.98 | 7.48 | | | |
| Değerlendirme | Kız | 24 | 19.00 | 3.14 | 96 | 1.72 | .089 |
| | Erkek | 67 | 19.23 | 4.31 | | | |
| Yazma Süreci | Kız | 24 | 11.50 | 3.05 | 96 | 1.72 | .088 |
| | Erkek | 67 | 13.95 | 3.17 | | | |

Tablo 2’de, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygılarının *cinsiyet* değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir [$t = 1,59$; $p > 05$]; [$t = 1,72$; $p > 05$]; [$t = 1,72$; $p > 05$]. Yazma öncesi alt boyutunda aritmetik ortalama değerlerine dikkat edildiğinde mevcut istatistiki farkın kızlar lehine; değerlendirme ve yazma süreci boyutlarında da erkekler lehine olduğu görülmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının ülke değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen varyans analizi sonuçları Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “ülke” değişkenine göre varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar | Varyans | Kar. | Sd | Kar. | F | p | Anlamlı Fark |
|---------------|---------------|-----------|----|---------|-------|------|---------------------------|
| | Kaynağı | Top. | | Ort. | | | |
| Yazma Öncesi | Gruplar Arası | 2041,903 | 12 | 170,159 | 3,985 | ,000 | 3-6, 4-5, 4-6, 5-11, 6-11 |
| | Gruplar İçi | 3629,648 | 85 | 42,702 | | | |
| | Toplam | 5671,551 | 97 | | | | |
| Değerlendirme | Gruplar Arası | 741,094 | 12 | 61,758 | 2,608 | ,005 | 4-5, 5-6 |
| | Gruplar İçi | 2012,957 | 85 | 23,682 | | | |
| | Toplam | 2754,051 | 97 | | | | |
| Yazma Süreci | Gruplar Arası | 201,379 | 12 | 16,782 | 2,839 | ,003 | 4-5, 4-6, 5-11 |
| | Gruplar İçi | 502,468 | 85 | 5,911 | | | |
| | Toplam | 703,847 | 97 | | | | |
| Toplam | Gruplar Arası | 6595,776 | 12 | 549,648 | 3,559 | ,000 | 4-5, 4-6, 5-11, 6-11 |
| | Gruplar İçi | 13125,571 | 85 | 154,418 | | | |
| | Toplam | 19721,347 | 97 | | | | |

Tablo 3 incelendiğinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının yazma öncesi ($F=3,985$; $p<.05$); değerlendirme ($F= 2,608$; $p<.05$) ve yazma süreci ($F= 2,839$; $p<.05$) alt boyutlarında *ülke* değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturduğu görülmektedir. Yazma öncesi alt boyutunda, Irak-Kırgızistan, İran-Kazakistan, İran- Kırgızistan, Kazakistan- Suriye, Kırgızistan- Suriye arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($F= 3,985$; $p<.05$). Değerlendirme alt boyutunda fark ($F= 2,608$; $p<.05$) , İran-Kazakistan, İran- Kırgızistan arasındadır. Son alt boyut olan yazma sürecinde de anlamlı farklılık ($F= 2,839$; $p<.05$) olan ülkeler İran-Kazakistan, İran- Kırgızistan, Kazakistan- Suriye’dir. Aralarında farklılık oluşan ülkelerin dil ailelerinin aynı olmaması bu farklılığın sebebi olabilir.

Tablo 4’te öğrencilerin yazma kaygısının Türkiye’de bulunma sürelerine göre farklılık gösterip göstermediği verilmiştir.

Tablo 4. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “Türkiye’de bulunma süresi” değişkenine göre varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar | Varyans | Kar. | Sd | Kar. | F | p |
|---------------|---------------|----------|----|---------|-------|------|
| | Kaynağı | Top. | | Ort. | | |
| Yazma Öncesi | Gruplar Arası | 508,024 | 5 | 101,605 | 1,810 | ,118 |
| | Gruplar İçi | 5163,527 | 92 | 56,125 | | |
| | Toplam | 5671,551 | 97 | | | |
| Değerlendirme | Gruplar Arası | 246,185 | 5 | 49,237 | 1,806 | ,119 |
| | Gruplar İçi | 2507,866 | 92 | 27,259 | | |

| | | | | | | |
|--------------|---------------|-----------|----|---------|-------|------|
| | Toplam | 2754,051 | 97 | | | |
| Yazma Süreci | Gruplar Arası | 51,354 | 5 | 10,271 | 1,448 | ,215 |
| | Gruplar İçi | 652,493 | 92 | 7,092 | | |
| | Toplam | 703,847 | 97 | | | |
| Toplam | Gruplar Arası | 1862,581 | 5 | 372,516 | 1,919 | ,099 |
| | Gruplar İçi | 17858,766 | 92 | 194,117 | | |
| | Toplam | 19721,347 | 97 | | | |

Tablo 4’te görüldüğü gibi, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının bütün alt boyutlarının, Türkiye’de bulunma sürelerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir (F= 1,810; p>.05); (F= 1,806; p>.05); (F= 1,448 ; p>.05); (F= 1,919 ; p>.05). Bu sonuçlar, öğrencilerin günlük hayatlarında yazmaya çok fazla ihtiyaç duymadıkları bu yüzden de Türkiye’de bulunma sürelerinin onların yazma kaygıları üzerinde çok fazla etkiye sahip olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5’te öğrencilerin yazma kaygısının Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe Eğitimi alma durumlarına göre farklılık gösterip göstermediği verilmiştir.

Tablo 5. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma” değişkenine göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar | | n | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|-------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| Yazma Öncesi | Evet | 12 | 33.41 | 9.15 | 85 | .519 | .605 |
| | Hayır | 75 | 32.12 | 7.84 | | | |
| Değerlendirme | Evet | 12 | 20.50 | 5.69 | 85 | 1.104 | .273 |
| | Hayır | 75 | 18.53 | 5.73 | | | |
| Yazma Süreci | Evet | 12 | 9.25 | 2.76 | 85 | .369 | .713 |
| | Hayır | 75 | 8.92 | 2.88 | | | |
| Toplam | Evet | 12 | 63.16 | 16.67 | 85 | .765 | .446 |
| | Hayır | 75 | 59.57 | 14.86 | | | |

*p<.05

Tablo 5’te, öğrencilerin yazma kaygıları bütün alt boyutlarda, *Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma* değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir [t = .519; p>.05]; [t = 1.104; p>.05]; [t = .369; p>.05]; [t = .765; p>.05]. Sonuçlara göre, öğrencilerin önceden Türkçe eğitim almaları onların yazma kaygılarını etkilememektedir, denebilir.

Tablo 6’da öğrencilerin yazma kaygısının dil becerilerine göre farklılık gösterip göstermediği verilmiştir.

Tablo 6. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “dil becerileri” değişkenine göre varyans analizi sonuçları

| Alt Boyutlar | Varyans | Kar. | Sd | Kar. | F | p |
|---------------|---------------|----------|----|--------|-------|------|
| | Kaynağı | Top. | | Ort. | | |
| Yazma Öncesi | Gruplar Arası | 283,161 | 3 | 9,538 | 1,647 | ,184 |
| | Gruplar İçi | 5388,390 | 94 | 28,994 | | |
| | Toplam | 5671,551 | 97 | | | |
| Değerlendirme | Gruplar Arası | 28,615 | 3 | 9,538 | ,329 | ,804 |
| | Gruplar İçi | 2725,436 | 94 | 28,994 | | |

| | | | | | | |
|--------------|---------------|-----------|----|---------|------|------|
| | Toplam | 2754,051 | 97 | | | |
| Yazma Süreci | Gruplar Arası | 7,258 | 3 | 2,419 | ,326 | ,806 |
| | Gruplar İçi | 696,589 | 94 | 7,411 | | |
| | Toplam | 703,847 | 97 | | | |
| Toplam | Gruplar Arası | 542,605 | 3 | 180,868 | ,886 | ,451 |
| | Gruplar İçi | 19178,742 | 94 | 204,029 | | |
| | Toplam | 19721,347 | 97 | | | |

*p<.05

Tablo 6’da, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma kaygılarının, iyi olduklarını düşündükleri dil becerileri değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmüştür (F= 1,647; p>.05); (F=,329; p>.05); (F= ,326; p>.05); (F= ,886; p>.05). Bu sonuç, öğrencilerin yazma dışındaki becerilerde iyi olduklarını düşünmelerinin onların yazma kaygılarını etkilemediği yönündedir; olarak ifade edilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t- testi sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. Yabancı dil olarak türkçe yazma kaygısının “Türkçe öğrenmeyi kolay ya da zor bulma” değişkenine göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar | | n | \bar{X} | S | sd | t | p |
|---------------|-------|----|-----------|-------|----|------|------|
| Yazma Öncesi | Kolay | 27 | 24,37 | 5,75 | 96 | 5,82 | .000 |
| | Zor | 71 | 33,07 | 6,89 | | | |
| Değerlendirme | Kolay | 27 | 14,14 | 3,41 | 96 | 4,63 | .000 |
| | Zor | 71 | 19,22 | 5,27 | | | |
| Yazma Süreci | Kolay | 27 | 6,77 | 2,29 | 96 | 3,99 | .000 |
| | Zor | 71 | 9,04 | 2,58 | | | |
| Toplam | Kolay | 27 | 45,29 | 10,25 | 96 | 5,73 | .000 |
| | Zor | 71 | 61,33 | 13,06 | | | |

*p<.05

Tablo 7 incelendiğinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının, bütün alt boyutlarda Türkçe öğrenmeyi kolay veya zor bulma değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [t = 5,82; p<.05], [t = 4,63; p<.05], [t = 3,99; p<.05], [t = 5,73; p<.05]. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin Türkçe öğrenmeyi zor bulmalarının onların yazma kaygılarını arttırdığı söylenebilir.

Ana dilinde yazmayı sevme değişkenine göre yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısının “ana dilinde yazı yazmayı sevme” değişkenine göre t-testi sonuçları

| Alt Boyutlar | | n | \bar{X} | S | sd | t | p |
|--------------|-------|----|-----------|------|----|------|------|
| Yazma Öncesi | Evet | 46 | 27,08 | 7,13 | 96 | 4,84 | .000 |
| | Hayır | 52 | 33,84 | 6,66 | | | |

| | | | | | | | |
|---------------|-------|----|-------|-------|----|------|------|
| Değerlendirme | Evet | 46 | 15,65 | 5,16 | 96 | 4,09 | .000 |
| | Hayır | 52 | 19,75 | 4,73 | | | |
| Yazma Süreci | Evet | 46 | 7,32 | 2,39 | 96 | 4,06 | .000 |
| | Hayır | 52 | 9,38 | 2,59 | | | |
| Toplam | Evet | 46 | 50,06 | 13,33 | 96 | 4,99 | .000 |
| | Hayır | 52 | 62,98 | 12,24 | | | |

Tablo 8’de Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının, bütün boyutlarda ana dilinde yazı yazmayı sevme değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık oluşturduğu görülmektedir [$t = 4,84$; $p < .05$], [$t = 4,09$; $p < .05$], [$t = 4,06$; $p < .05$], [$t = 4,99$; $p < .05$]. Öğrencilerin kendi dillerinde yazma ürünü oluşturmaya yönelik olumlu tutumlara sahip olmaları onların Türkçe yazma kaygılarını etkilemektedir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Yazma becerisi dil öğrenme sürecinde en son ve en zor gelişen beceridir. Anlama ve anlatmanın gerçekleşebilmesinde de etkili olan yazma becerisinin gelişimi için öğrenenlerin olumsuzluklardan uzaklaşması gerekir. Aksi durumda kaygının yol açabileceği kendine güvensizlik, başarısızlık hisleri dolayısıyla yazılı ürünler ortaya koymaktan çekinen kaygılı bireyler ortaya çıkabilir. Burgoon (1976)’a göre kaygı; endişe, düşük benlik algısı, iletişim yetersizlikleri, yabancılaşma gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Bu nedenle yazma becerisi kazandırılırken algı, öz güven ve değerlendirmeye önem verilmelidir. Corbett-Whittier (2004), yazma becerisine engel olabilecek durumlardan olan yazma kaygısının, bireyi yazmanın bütün düzeylerinde etkileyerek bireyin yazmaktan kaçınmasına sebep olabileceğini ifade eder. Bu çalışmada da Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının belirlenip çeşitli değişkenlere göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda elde edilen verilerden hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma kapsamındaki öğrencilerin yazma kaygılarının ülkelere göre anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar Türk soylu öğrencilerin yazma kaygılarının Arap soylu öğrencilerden daha az olduğunu göstermiştir. Bu farklılığın dil ailesi ortaklığı ve alfabe farklılığından kaynaklandığı düşünülebilir. Benzer bir sonuca Maden, Dinçel ve Maden (2015) de ulaşmıştır. Araştırmalarında, Azerbaycan uyruklu öğrenciler en düşük kaygıya, Hollanda, Filistin ve Almanyalı öğrenciler en yüksek kaygıya sahip çıkmıştır.

Alanyazında yapılan farklı çalışmalarda da, Arap alfabesini kullanan öğrencilerin Türkçede olan ancak Arap alfabesinde olmayan “ö, ü, ş, ç, ı, ğ, p” harflerini bazen kullanmadıkları bazen de anlayamadıkları tespit edilmiştir (Karababa, 2009; Bölükbaş, 2011; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Şengül, 2014; Demirci, 2015). Maden, Dinçel ve Maden (2015), yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının ülkelerinde kullandıkları alfabelere göre Latin alfabesi kullananlar lehine farklılık gösterdiğini ve en yüksek kaygıya Arap alfabesi kullananların sahip olduğunu tespit etmişlerdir. Şimşek (2017) farklı ana diline ve farklı dil ailelerine sahip yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisinin, sahip oldukları ana dili ve dil ailesine göre farklılık gösterdiğini; ana dili yapı bakımından eklemeli dil grubunda olan öğrencilerin yazma başarılarının yüksek olduğu, ana dili çekimli diller grubunda yer alan öğrencilerin yazma başarılarının düşük olduğunu belirtmiştir. Karakuş Tayşi’nin (2018) Arap soylu öğrencilerle yürüttüğü çalışmasına göre Arap soylu öğrencilerin derslerde zorluk yaşama nedenleri arasında, Türkçenin dil yapısının ve alfabesinin farklı olması yer almıştır.

Çalışmada Türkçe öğrenmeyi zor bulanların yazma kaygıları ile Türkçe öğrenmeyi kolay bulanların yazma kaygıları arasında anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Metin üretim süreci oldukça karmaşık olduğu için bireyin zihinsel olarak çok fazla işlem yapması gerekir. Öğrenci için dilin kendi yapısı da zor olduğunda işlem basamakları artıp daha da zorlaşmaktadır bu da beraberinde kaygıyı getirmektedir. Dilin kolay olduğunu düşünen bireyler, başaramayacaklarına dair olumsuz düşünceler geliştirmeyecekleri için sınıf içi etkinliklerde de daha aktif rol oynayacaklardır. Young (1991: Akt, Zheng ve Cheng, 2018, s. 3) da, dil kaygısının altı alt kategorisinden birinin öğrencilerin dil öğrenimi hakkındaki inançları olduğunu ifade etmiştir. Bu durumda hedef dile yönelik olumlu inanç geliştirenlerin kaygı düzeylerini de kontrol edebildiği söylenebilir.

Yabancı dil öğrenilmesi sürecinde ana dilinin hedef dili etkilemesi kaçınılmazdır. Alanyazında kullanılan “aktarım” kelimesi genel anlamda; ana dilinde edinilmiş dilsel yapının, yeni öğrenilen hedef dile aktarılması durumu (Soral, 2009) için tercih edilse de yapılan çalışmalarla bu durum daha genellenerek “dil aktarımı kavramını, kişinin ilk dilinin, ikinci dilini öğrenme sürecine etkisi” (Caroll, 2008: 315) olarak tanımlanmaktadır. Yapılan araştırmada ana dillerinde yazmayı seven öğrencilerin Türkçe yazma kaygılarının da düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şimşek (2017) ana dilleri farklı dil ailelerine sahip öğrencilerin Türkçe yazma becerilerini incelediği araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım örneklerini inceleyerek elde ettiği bulgulara göre “ana dilleri öğrencilerin yazma becerilerinde anlamlı biçimde etkilidir” sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada yazma derslerine giren öğretim elemanlarından alınan görüşlerde de benzer biçimde “Türkçe öğrenen yabancıların ana dillerinin yazma becerisini doğrudan etkilediği” belirtilmiştir. Yazmanın bilişsel olduğu kadar duyuşsal özellikleri de göz önüne alındığında öğrencilerin ana dillerinde yazmaya yönelik duygularını hedef dile de aktarabilecekleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında değerlendirilen öğrencilerin yazma kaygıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Maden, Dinçel ve Maden (2015), çalışmalarında yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet açısından farklılık göstermediğini, erkek ve kız öğrencilerin kaygılarının birbirine yakın olduğu fakat farklı kültürel özelliklere sahip olmaları sebebiyle Türkçeyi öğrenirken ve kullanırken birbirlerinden farklı düzeyde beceri ve tutum sergilediklerini belirtmişlerdir. Karakaya ve Ülper (2011) de araştırmalarında öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Plotnick (2009) kadınların erkeklere göre genel anlamda daha kaygılı olduğunu belirtmiştir. Ancak kadınların daha kaygılı olmalarına rağmen, akademik performanslarında erkeklerle karşılaştırıldığında hiçbir farkın olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun cinsiyetlerin endişe ve endişe kanallarını yönlendirmedeki farklılıklar ile ilgili olabileceğini yani endişe durumunda verilen tepkilerden kaynaklanabileceğini söylemiştir. Diğer bir ifadeyle kaygı durumunda şikâyet ederlerle, kaygı durumunun nedenleri üzerinde düşünenlerin akademik performansları arasında farklar olabileceğini ifade etmiştir.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerinin yazma kaygıları üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç öğrencilerin yaklaşık olarak aynı zamanlarda Türkiye’ye gelmeleri nedeniyle olabilir. Ayrıca gündelik hayatlarında yazma becerisine çok fazla ihtiyaç duymamış olmaları da sonucu etkileyebilir. Dil öğrenenler, ikinci dili bir iletişim aracı yerine akademik performans olarak gördüklerinde endişe durumları yoğunlaşabilir. Benzer biçimde Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumuyla yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bu durum Türkçe eğitim alan öğrenci sayısının azlığından kaynaklanmış olabilir. Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin iyi olduklarını düşündükleri dil becerilerinin yazma kaygısı üzerinde anlamlı farklılık göstermediği sonucu Karatay ve Kartallıoğlu (2016)’nın çalışmasıyla örtüşmektedir. İlgili çalışmada öğrencilerin anlama temel dil becerileri okuma ve dinlemeye olan ilgi ve güdü düzeylerinin anlatma temel dil becerileri konuşma ve yazmaya göre daha olumlu ve yüksek olduğu belirlenmiştir. Diğer bir ifadeyle yabancılar Türkçe öğretiminde becerilere yönelik süreçler birbirinde farklı olarak ilerleyebilir. Aynı araştırmada benzer biçimde öğrencilerin okuma becerisine ilgileri yüksek düzeydeyken yazma becerisine yönelik ilgi düzeyleri orta düzeyde kalmıştır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma kaygısının bütün alt boyutlarının, cinsiyete Türkiye’de bulunma sürelerine, iyi olduklarını düşündükleri dil becerileri değişkenine, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin ülkelere, Türkçe öğrenmeyi zor ya da kolay olarak bulmalarına, ana dillerinde yazmayı sevme durumlarına bağlı olarak kaygı düzeylerinin anlamlı biçimde farklılaştığı görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Polatcan, 2016; Maden, Dinçel ve Maden, 2015; İşcan, 2015; Daly, 1978).

Kaygı durumunun öğrenme sürecini olumsuz etkilediği düşünülürse Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin kaygı düzeylerini en aza indirmek için farklı uygulamalar yapılmalıdır. Türkçeye ve yazmaya yönelik geliştirilecek olumlu tutum ve algılar yazma kaygısının azalmasında ve yazma

başarısının artmasında önemli değişkenlerdendir. Burada amaç kaygı duyulmasını engellemekten çok öğrencilerin kaygılarını nasıl yönlendirebileceği konusunda yol göstermek olmalıdır. Nitekim Plotnic (2009)'a göre kaygı, yönlendirilmesine bağlı olarak öğrencilerin bilişsel performansına yardımcı olabilir ya da performansı engelleyebilir. Dil öğrenme sürecinde sınıf ortamları oldukça önemlidir bu sebeple öncelikle sınıf mevcutları birebir çalışmaya imkân verecek şekilde düzenlenebilir. Yazma dersi için ayrılan sürenin esnek olması, öğrencilerin durumlarına göre ilk seviyelerde yazma dersi için daha fazla zaman ayrılması derse yönelik olumlu duyuşsal özelliklerin gelişmesinde katkı sağlayabilir. Yazma becerisinin geliştirilmesi için tasarlanmış sınıf içi aktivitelere önem verilmelidir.

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin mevcut kaygı düzeyleri tespit edilmiştir, bu sonuçların nedenlerinin nitel çalışmalarla desteklenerek araştırılacağı çalışmalar yapılabilir çünkü kaygı durumuyla başa çıkmak için kaygının nedenlerini bilmek önemlidir. Araştırma daha büyük çalışma gruplarıyla yürütülerek dil öğretim sürecinin daha etkili planlanmasında da katkı sağlayacak genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye'de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*.
- Alshirah, M. (2013). *Arap kökenli öğrencilerin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde karşılaştıkları zorluklar ve çözüm önerileri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aşılıoğlu, B., & Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(6).
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (2009). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. Transferred to Digital Printing 2009 by Routledge.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2012). The problems faced by the foreign students learning Turkish: Atatürk University case. *The Journal of International Social Research*, 7 (29), 125- 135.
- Bloom, L. Z. (1985). Anxious writers in context: Graduate school and beyond. In M. Rose (Ed.), *When a writer can't write* (pp. 119-133). New York: Guilford.
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1357-1367.
- Budak, S. (2017). *Psikoloji sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Burgoon, J.K. (1976) The unwillingness-to-communicate scale: development and validation. *Communication Monographs*, 43(1), 60-69.
- Doi: 10.1080/03637757609375916. Published online: 02 Jun 2009.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerinin öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Caroll, D. W. (2008) *Psychology of Language*. Canada: Thomson Wadsworth
- Corbett-Whittier, C. (2004). *Writing Apprehension in Adult College Undergraduates: Six Case Studies*. Unpublished PhD Thesis. Kansas Burgoon: University of Kansas.
- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The Journal of Educational Research*, 72 (1).
- Daly, J. & Miller, M. (1975). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in The Teaching Of English*, 12, 242-49.
- Demirci, M. (2015). B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin sesli okuma becerisiyle ilgili tespitler. *Turkish Studies*, 10 (7), 333-358.
- Elliott, C. H., & Smith, L. L. (2010). *Overcoming anxiety for dummies*. Indianapolis, Indiana: Wiley Publishing
- Er, O., Biçer, N. & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69.
- Genç, H. E. (2017). The second language writing anxiety: the perceived sources and consequences. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Hilleson, M. (1996). I want to talk with them but I don't want them to hear: an introspective study of

- second language anxiety in an English-medium school. . K.M. Bailey ve D. Nunan (Ed.) *Voices from the language classroom qualitative research in second language education*. içinde (s.248-277). Cambridge University Press (dijital baskı 2004).
- İşcan, A. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma kaygısı üzerine bir inceleme (Ürdün Üniversitesi örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-150.
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42 (2), 265-277.
- Karakaya, İ., & Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707., Karakuş Tayşi, E. (2018). Arab-Origin Students' Experiences of Learning Turkish: A Case Study. *Journal of Education and Training Studies* . 6 (1), 208-219.
- Karatay, H. (2011). 4+1 Planlı yazma ve değerlendirme modelinin öğretmen adaylarının yazılı anlatım tutumlarını ve yazma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Turkish Studies*, 6 (3), 1029-1047. Karatay, H., & Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (4), 203-213.
- Lu, S. H., (2005). *A correlational study of computer anxiety, second language writing apprehension and taiwanese college student experiences with word processing*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Mississippi.
- Maden,S., Dinçel, Ö., & Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4(2), 748-769.
- Myles, J. (2002). Second language writing and research: The writing process and error analysis in student texts. *Tesl-Ej*, 6 (2), 1-20.
- Naveh-Benjamin, M. (1991). A comparison of training programs intended for different types of testanxious students: Further support for an information-processing model. *Journal of Educational Psychology*, 83, 134-139.
- Plotnick, R. (2009). *Psikolojiye giriş*. İstanbul: Kaknüs Yayınları.
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3),1-13.
- Soral, G. (2009). *Anadilden yabancı dile sözcüksel aktarım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. (2014). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemler* (3.baskı). Ankara: Anı Yayınları.
- Sparks, R., Ganschow, L., & Javorsky, J. (2000). Déjà vu all over again: a response to Saito, Horwitz, and Garza. *Modern Language Journal*, 84, 251-255.
- Şen, Ü., & Boylu, E. (2017). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere yönelik yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(2), 1122-1132.
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3 (1), 325-339.
- Şimşek, P. (2017). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin ana dilleri ve mensup oldukları dil ailelerinin Türkçe yazma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- TDK (TÜRK DİL KURUMU). (2010). Türk Dil Kurumu Büyük Türkçe Sözlüğü.
- Zhang, L. J. (2001). Exploring variability in language anxiety: Two groups of PRC students learning ESL in Singapore. *RELC Journal*, 32(1), 73-91.
- Zheng, Y. & Cheng, L. (2018). How does anxiety influence language performance? From the perspectives of foreign language classroom anxiety and cognitive test anxiety. *Language Testing in Asia*, 8-13. <https://doi.org/10.1186/s40468-018-0065-4>.

Extended Abstract

Writing, which is one of the productive language skills, encompasses the process of revealing knowledge, feelings and ideas that are constructed in the mind according to a particular system. This is a skill mastered as last by individuals, as it requires a transition from a multi-faceted developmental process to the production of written products. The writing skill is a very important skill, not only in the mother tongue education but also in the monitoring of language development process in foreign language teaching. Through the development of the writing skill in foreign language teaching, it is aimed

to enable students to express their feelings and thoughts, wishes, dreams and observations in accordance with the rules of the target language in writing. The writing skill includes all structures of language such as sound, meaning, grammar, syntax and thus allows the reinforcement of what is learned through the use of these structures together in writing and contributes to the development of listening, speaking and reading skills (Çetin, 2017: 394). It is difficult to acquire the writing skill in a foreign language. Students have to put a lot of effort into pre-writing, writing and reviewing processes and practice to improve this skill. Contrary to what many students think, good writing is not an innate talent, it is learned in educational environments according to a particular system. Writing is a continuum that extends from a more mechanical or formal action at one end, to a more complex creation action at the other end (Omaggio Hadley, 1993; Akt Myles, 2002). In the relevant literature, it is seen that students describe writing as the most difficult language skill to master (Açık 2008; Bölükbaş, 2011; Büyükikiz, 2011; Karababa, 2009; Alshirah 2013; Biçer, Çoban and Bakır, 2014). These difficulties experienced by language learners in the writing process can negatively affect their writing skills and prevent them from achieving the desired success. In addition, writing, as distinct from the other language skills, allows the students to see their mistakes in a more concrete way and to review and eliminate their shortcomings. However, one's seeing his/her own mistakes can lead to a sense of failure and writing anxiety. Because writing is a difficult skill, individuals create prejudices about writing and stay away from writing. Thus, students may feel anxious during the writing process. First of all, it is important to know the causes of anxiety to cope with this anxiety. In this context, it is important to determine the current situation of writing anxiety in teaching Turkish as a foreign language and reveal the variables affecting it. In the current study, it is aimed to investigate the writing anxiety of Turkish as a foreign language by learners depending on the variables of gender, country of origin, length of residence in Turkey, experience of having learnt Turkish before coming to Turkey and find Turkish learning easy or difficult. Determining the effects of different variables on the Turkish as a foreign language learners' writing anxiety can contribute to the organization of instructional activities, and to the attempts made to overcome the problems experienced. As the current study aimed to reveal the current state, the descriptive survey model, one of the qualitative research methods, was employed. The study group of the current research is comprising 98 students attending the level B1 in two Turkish Learning Centers of two state universities; one in the Aegean region and the other in Central Anatolia, in the 2018-2019 academic year. These students are from 13 different countries and 42 are females and 56 are males. As the data collection tool, "*The Writing Anxiety Scale for the Learners of Turkish as a Foreign Language*" developed by Karakuş Tayşi (2018) was used in the current study. The scale has 19 five-point Likert items subsumed under four sub-dimensions. The Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was found to be .83 and its KMO value was found to be 0.83. It is seen that the writing anxiety levels of the learners of Turkish as a second language do not vary significantly depending on gender [$t = 1.59$; $p > 05$]; [$t = 1.72$; $p > 05$]; [$t = 1.72$; $p > 05$]. When the arithmetic mean values in the pre-writing sub-dimension are considered, it is seen that the existing statistical difference is in favour of the female students, while it is in favour of the male students in the evaluation and writing process sub-dimensions. It is seen that the writing anxiety levels of the learners of Turkish as a foreign language vary significantly in the sub-dimensions of pre-writing ($F=3.985$; $p<.05$); evaluation ($F= 2.608$; $p<.05$) and writing process ($F= 2.839$; $p<.05$) depending on the country variable. In the pre-writing sub-dimension, significant differences were found between Iraqi and Kyrgyz students; between Iranian and Kazakh students; between Iranian and Kyrgyz students, between Kazakh and Syrian students; and between Kyrgyz and Syrian students ($F= 3.985$; $p<.05$). In the evaluation sub-dimension, significant differences ($F= 2,608$; $p<.05$) were found to be between Iranian and Kazakh, and Iranian and Kyrgyz students. In the writing process sub-dimension, significant differences ($F= 2,839$; $p<.05$) were found to be between Iranian and Kazakh, Iranian and Kyrgyz, and Kyrgyz and Syrian students. In all the sub-dimensions of the writing anxiety of the learners of Turkish as a second language, the writing anxiety was found not to be varying significantly depending on the time of stay in Turkey ($F= 1.810$; $p>.05$); ($F= 1.806$; $p>.05$); ($F= 1.448$; $p>.05$); ($F= 1.919$; $p>.05$). The participating students' writing anxiety was also found not to be varying significantly depending on the variable of receiving Turkish courses before coming to Turkey in all the sub-dimensions of writing anxiety [$t = .519$; $p>.05$]; [$t = 1.104$; $p>.05$]; [$t = .369$; $p>.05$]; [$t = .765$; $p>.05$]. It was also found that the writing anxiety of the learners of Turkish as a second language does not vary significantly depending on the variable of the language skills at which they think that they are good in all the sub-dimensions of writing anxiety ($F= 1.647$; $p>.05$); ($F=.329$;

$p > .05$); ($F = .326$; $p > .05$); ($F = .886$; $p > .05$). Moreover, the writing anxiety of the learners of Turkish as a second language was found to be varying significantly depending on the variable of whether finding Turkish easy or difficulty to learn in all the sub-dimensions of writing anxiety [$t = 5.82$; $p < .05$], [$t = 4.63$; $p < .05$], [$t = 3.99$; $p < .05$], [$t = 5.73$; $p < .05$]. The writing anxiety of the learners of Turkish as a foreign language was found to be varying significantly depending on the variable of enjoying writing in the mother tongue in all the sub- dimensions of writing anxiety [$t = 4.84$; $p < .05$], [$t = 4.09$; $p < .05$], [$t = 4.06$; $p < .05$], [$t = 4.99$; $p < .05$]. In the current study, it was aimed to determine the writing anxiety levels of the learners of Turkish as a second language. The findings of the current study should be supported with qualitative studies because it is important to know the causes of anxiety in order to deal with it. Future studies can be conducted on larger samplings; thus, more generalizable outcomes that can contribute to planning of language teaching can be obtained.

