



*Aydın* **TÖMER**  
TÜRKÇE ÖĞRETİMİ UYGULAMA ve ARAŞTIRMA MERKEZİ

**İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ**  
**AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

**Yıl 4 Sayı 2 - 2019**

# İSTANBUL AYDIN ÜNİVERSİTESİ

## AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

ISSN 2458-7818

### İAÜ Adına İmtiyaz Sahibi:

Doç. Dr. Mustafa AYDIN

### Yazı İşleri Müdürü

Zeynep AKYAR

### Editör

Dr. Emrah BOYLU

### Yayın Kurulu

Doç. Dr. Mustafa DURMUŞ  
Hacettepe Üniversitesi

Doç. Dr. Ahmet AKKAYA  
Adıyaman Üniversitesi

Dr. Mehmet Yalçın YILMAZ  
İstanbul Üniversitesi

### Yayın Dili

Türkçe

### Yayın Periyodu

Yılda İki Sayı: Mart & Eylül

### Akademik Çalışmalar Koordinasyon Ofisi

### İdari Koordinatör

Gamze AYDIN

### Grafik Tasarım

Elif HAMAMCI

### İngilizce Redaksiyon

Seçil DURNA

### Türkçe Redaksiyon

Süheyla AĞAN

### Yazışma Adresi

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, No: 38,  
Sefaköy, 34295 Küçükçekmece/İstanbul

Tel: 0212 4441428

Fax: 0212 425 57 97

Web: www.tomer.aydin.edu.tr

E-mail: tomerdildergisi@aydin.edu.tr

### Baskı

Armoninüans Matbaa

Adres: Tavukçuyolu Cd. Palas Sk. No:3  
Y.Dudullu, Ümraniye - İstanbul

Tel: 0216 540 36 11

Faks: 0216 540 42 72

E-mail: grafik2@armoninuans.com

## Hakem Kurulu

**Prof. Dr. Nadir Engin Uzun** / Okan Üniversitesi

**Prof. Dr. Necati Demir** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Fatma Açıık** / Gazi Üniversitesi

**Prof. Dr. Mehmet Ali Akıncı** / Rouen Üniversitesi

**Prof. Dr. Adem İşcan** / Gaziosmanpaşa Üniversitesi

**Doç. Dr. Mustafa Altun** / Sakarya Üniversitesi

**Doç. Dr. Fahri Temizyürek** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Mehmet Kara** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. İhsan Kalenderoğlu** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Fatma Bölükbaş** / İstanbul Üniversitesi

**Doç. Dr. Ahmet Akkaya** / Adıyaman Üniversitesi

**Doç. Dr. Tazegül Demir** / Kafkas Üniversitesi

**Doç. Dr. Deniz Melanlıoğlu** / Kırıkkale Üniversitesi

**Doç. Dr. Mustafa Kurt** / Gazi Üniversitesi

**Doç. Dr. Kamil İşeri** / Dokuz Eylül Üniversitesi

**Doç. Dr. Cihan Özdemir** / Yunus Emre Enstitüsü

**Doç. Dr. Özay Karadağ** / Hacettepe Üniversitesi

**Doç. Dr. Bayram Baş** / Yıldız Teknik Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yusuf Doğan** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Alparslan Okur** / Sakarya Üniversitesi  
**Doç. Dr. Hakan Ülper** / Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
**Doç. Dr. Abdullah Şahin** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mahir Kalfa** / Hacettepe Üniversitesi  
**Doç. Dr. Oğuzhan Sevim** / Atatürk Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yusuf Avcı** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Doç. Dr. Mesut Gün** / Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
**Doç. Dr. Gülден Tüm** / Çukurova Üniversitesi  
**Doç. Dr. Filiz Mete** / Hacettepe Üniversitesi  
**Doç. Dr. Sefa Yüce** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Yusuf Uyar** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Bekir İnce** / Medeniyet Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ülker Şen** / Gazi Üniversitesi  
**Doç. Dr. Başak Uysal** / Bülent Ecevit Üniversitesi  
**Doç. Dr. Ömer Tuğrul Kara** / Çukurova Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz** / İstanbul Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Erol Barın** / Başkent Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Muhammet Sani Adıgüzel** / İstanbul Aydın Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Yalçın Yılmaz** / İstanbul Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Funda Uzdu Yıldız** / Dokuz Eylül Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Fatih Kana** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Atabey** / Gazi Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Bekir Kayabaşı** / Adıyaman Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Dr. Dilek Fidan** / Kocaeli Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Bilge Bağcı Ayrancı** / Bozok Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Mehtap Güneş Özden** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Hulis Geçgel** / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Gülnur Aydın** / Adnan Menderes Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Nurşat Biçer** / Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Ersoy Topuzkanamış** / Balıkesir Üniversitesi  
**Dr. Öğr. Üyesi Salih Uçak** / MEB  
**Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Ali Bahar** / Amasya Üniversitesi

# AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ

Yıl 4 Sayı 2 - 2019



## İÇİNDEKİLER CONTENTS

### **Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi**

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

*Gürkan MORALI* ..... 57

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı**

Writing Anxiety in Turkish Language Teaching

*Halime BARIŞ, Ülker ŞEN* ..... 73

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği**

Needs Analysis In Teaching Turkish As Foreign Language: The Case of Poland

*Serkan İPEK, Nilgün ÇELİK* ..... 101

## ***Editörden***

Aydın TÖMER Dil Dergisi'nin dördüncü yıl, ikinci sayısını 4(2) siz değerleri araştırmacı ve okuyucularımızla buluşturmanın sevincini ve gururunu yaşıyoruz. Bu sayımızda üç makale yer almaktadır. Bu kapsamda ***“Uluslararası Öğrencilere Yönelik Akademik Türkçe Okuma Metinlerinin ve Etkinliklerinin Değerlendirilmesi: Bir Doküman İncelemesi”*** isimli çalışmada Dr. Gürkan Moralı, uluslararası öğrenciler için hazırlanmış akademik Türkçe kaynaklarından biri olan Gazi TÖMER Uluslararası Öğrenciler için Akademik Türkçe 1 ders kitabındaki okuma etkinliklerini çeşitli açılardan incelemiş ve kitabın daha çok sosyal bilimler alanına yönelik metinlere yer verdiğini tespit etmiştir. Halime Barış ve Dr. Ülker Şen tarafından kaleme alınan ***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı”*** isimli çalışmada, Türkiye’de öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını çeşitli değişkenler bağlamında analiz edilmiş ve öğrencilerin çevre odaklı kaygılarının eylem odaklı kaygıya göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

***“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği”*** isimli çalışmada ise Serkan İpek ve Nilgün Çelik, Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışmada, ilgili kursiyerlerin ihtiyaçları sırasıyla; sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta tespit edilmiştir.

Bu sayının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanına yönelik yapılacak çalışmalara ışık tutması temennisi ile...

**Dr. Emrah BOYLU**  
**Aydın TÖMER Dil Dergisi Editörü**



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

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

### **Öz**

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

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

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

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

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

### **Abstract**

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

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

### **Giriş**

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## Yöntem

### *Araştırmanın modeli / deseni*

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

### **İncelenen dokümanlar**

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

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

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

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

### *Verilerin analizi*

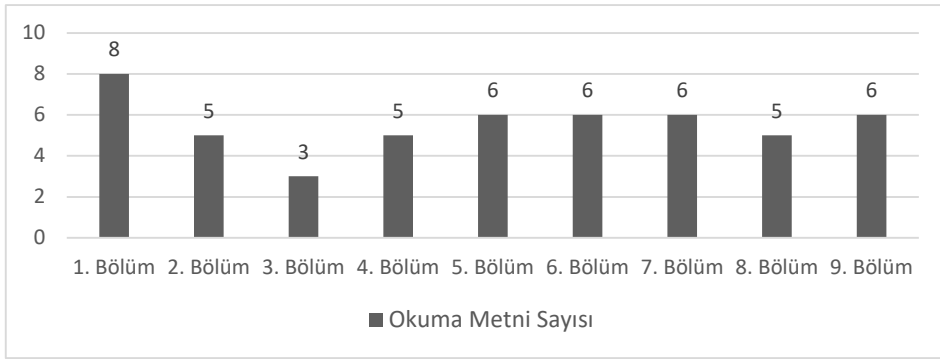
Araştırmanın alt soruları kapsamında ilk olarak okuma metnlerinin bölümlere göre dağılımı belirlenmiştir. Bu dağılım belirlenirken her bölümdeki okuma metinleri sayılmış ve notlar alınmıştır. Ardından her bölüm kendi içerisinde alanlara göre değerlendirilmiştir. Metinlerin başlıkları ve içeriklerine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

içerisindeki okuma etkinlikleri tek tek ele alınarak türü belirlenmeye çalışılmıştır.

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

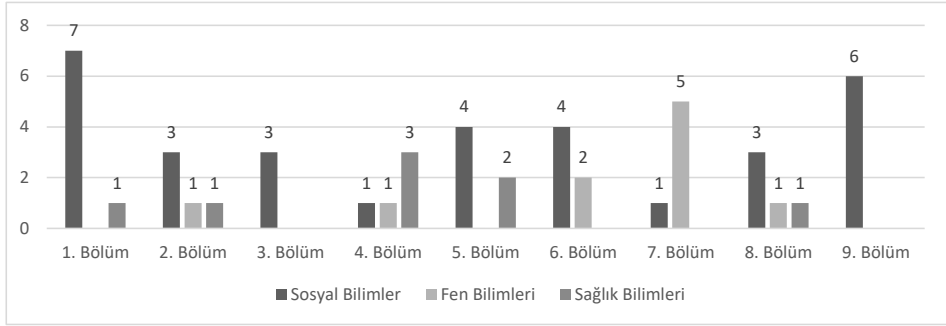
## **Bulgular**

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



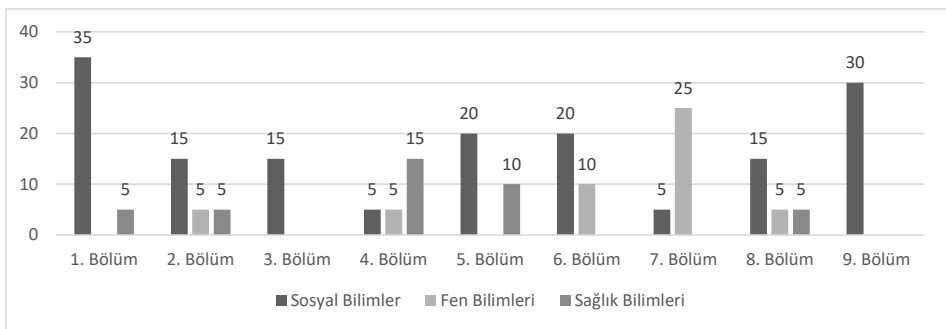
**Şekil 1:** Bölümlere göre okuma metni sayısı dağılımı

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



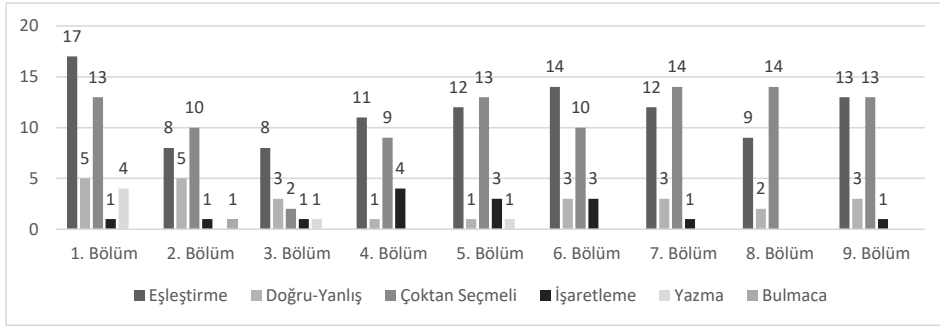
**Şekil 2:** Okuma metinlerinin alanlara göre dağılımı

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



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

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



Şekil 4: Bölümlere göre okuma etkinlik türlerinin dağılımı

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



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

### **Tartışma ve sonuç**

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Kaynaklar**

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

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

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

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

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

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

**Halime BARIŞ<sup>2</sup>**  
**Ülker ŞEN<sup>3</sup>**

### **Öz**

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

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

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

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

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

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

### **Abstract**

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

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

### **Giriş**

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

### **Araştırmanın amacı**

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

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

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

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

## Yöntem

### *Araştırmanın modeli*

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

### Çalışma grubu

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

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

Cinsiyet	F	%
Kız	65	50
Erkek	65	50

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

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

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

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

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

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

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

### Veri toplama aracı

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

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



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

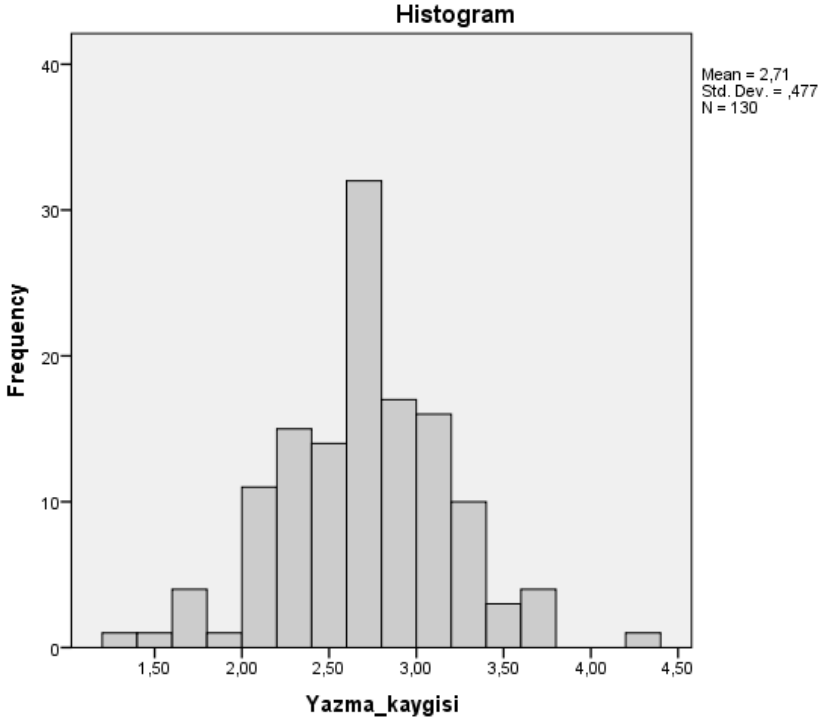
### **Verilerin çözümlenmesi ve analizi**

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

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

### **Bulgular ve yorumlar**

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



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

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

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

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

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

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

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

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

Her iki araştırmada da katılımcıların çevre odaklı kaygıları daha yüksektir.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

\*  $p \leq .05$

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

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

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

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

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

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

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

\*  $p \leq .05$

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

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

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

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

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

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

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

\*  $p \leq .05$

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

### Sonuç ve öneriler

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Tartışma**

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

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

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

### Kaynaklar

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

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



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



## ***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Polonya Örneği***

***Serkan İPEK<sup>1</sup>***

***Nilgün ÇELİK<sup>2</sup>***

### **Öz**

Bu araştırmanın temel amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmanın verileri, Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* isimli çalışmalarında kullandıkları ölçeğin, Çangal (2013) tarafından geçerlik ve güvenilirliği yapılarak Türkçeye uyarlanmış formu ile toplanmıştır. Araştırmanın evrenini 2015 yılında Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen 109 kursiyer oluşturmaktadır. Verilerin analizinde yüzde, aritmetik ortalama, t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen verilere göre Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla; sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaş, cinsiyet ve kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamasına rağmen dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim durumları ve kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

***Anahtar kelimeler:*** *Yabancı dil olarak türkçenin öğretimi, Dil ihtiyaç analizi, Polonya, Varşova Yunus Emre enstitüsü*

<sup>1</sup> Gazi Üniversitesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Bilim Dalı, Doktora Öğrencisi, Yunus Emre Enstitüsü, Uzman Yardımcısı, Ankara, Türkiye. [serkanipek86@gmail.com](mailto:serkanipek86@gmail.com)

<sup>2</sup> İngilizce Öğretmeni, MEB, Ankara, Türkiye. [celiknilgun06@gmail.com](mailto:celiknilgun06@gmail.com)

## **Needs Analysis In Teaching Turkish As Foreign Language: The Case of Poland**

### **Abstract**

The aim of this study is to describe the language needs of Turkish learners at Yunus Emre Institute-Warsaw. The data was collected using the scale of Iwai et al's (1998) *Japanese language needs analysis*, converting the form to Turkish language and testing validation and reliability of this scale by Çangal (2013). The target group of this study includes 109 students who learn Turkish in Yunus Emre Institute-Warsaw in 2015. Percentage, arithmetic mean, t-test and one-way analysis of variance (ANOVA) were used to analyze the language needs of participants. According to the data obtained from this study, the language needs of the students learning Turkish in Yunus Emre Institute-Warsaw were prioritized four sub-dimensions including communication inside class, individual interests and needs, education and business opportunity and merchandising. Although there was no significant relation between the language needs and age, gender and language level, a significant difference was found between their language learning needs and their educational background and duration of attendance.

**Keywords:** *Teaching turkish as foreign language, Language need analysis, Poland, Warsaw Yunus Emre institute*

### **1. Giriş**

Küreselleşen dünyada teknolojinin de gelişimiyle sınırlar ortadan kalkmakta, bu durum bireyleri yeni bir dil öğrenmeye sevk etmektedir. Bu noktada farklı nedenlerle bir dili öğrenmek, dile ait bütün özelliklerle birlikte o dili yaşayan kültürü de öğrenmek anlamına gelmektedir. Yabancı dil öğreniminde sadece ihtiyaç belirleyici olmamakta, kişiye avantaj sağlayan ve iyi bir iş bulmaya yarayan diller de tercih edilmektedir. Türkiye'nin son dönemde artan siyasi ve ekonomik ilişkileri Türkçenin dünyada sık kullanılan ve tercih edilen bir dil hâline gelmesini sağlamıştır. Ayrıca Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde olması, Avrupa Konseyi'nde yer alması, Türkiye'deki üniversitelerde yabancı öğrenciler için YÖK bünyesinde %10'luk bir payın ayrılması (yok.gov.tr) ve siyasi

ilişkilerle sürekli olarak Türkiye'nin tanınırlığının artması vb. etkenler de farklı ülkelerde Türkçeye olan ilgiyi artırmakta ve Türkçe birçok kişi tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir.

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi dünyada ve ülkemizde çeşitli kurumlar tarafından yürütülmektedir. 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkeziyle (TÖMER) bir sisteme bağlanan Türkçe öğretimi çalışmaları, 1999'da Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı'nın (TİKA) başlattığı Türkoloji Projesi ve Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) yurt dışındaki üniversitelerle imzaladığı protokoller, 2009 yılında Yunus Emre Vakfına bağlı olarak kurulan Yunus Emre Enstitüsü'nün yurt dışında açmış olduğu Türk Kültür Merkezleri ile devam etmektedir (İpek, 2016). Bu kurumlardan özellikle Yunus Emre Enstitüsü ayrı bir öneme sahiptir. Hızla gelişen Enstitü'nün 2019 yılı itibarıyla faaliyette bulunduğu ülke sayısı kırk sekize, merkez sayısı ise elli sekize ulaşmıştır. Bu ülkeler arasında Türkiye ile 605 yıllık tarihi bir geçmişe sahip Polonya da bulunmaktadır.

Polonya'da Türkçe öğretiminin köklü bir geçmişi bulunmaktadır. Bu noktada Türkçe öğretimi çalışmalarının başlangıcı Polonya ile Osmanlı İmparatorluğu arasındaki siyasi ilişkilerin başladığı yıllara, yani 15. yüzyılın ikinci yarısına kadar götürülebilir (Majda, 2001). Bu denli uzun bir geçmişe sahip Türkçe öğretime, 2013 yılında Polonya'nın başkenti Varşova'da T.C. Varşova Büyükelçiliği'ne bağlı olarak çalışmalarına başlayan Varşova Yunus Emre Enstitüsü ile birlikte Türkoloji bölümlerinde (Kraków Jagielloń Üniversitesi, Varşova Üniversitesi, Poznań Adam Mickiewicz Üniversitesi) ve özel kurslarda devam edilmektedir.

Polonya'da Türkçe öğrenen öğrenciler farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahiptir. İpek (2013) çalışmasında, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme nedenleri ile ilgili olarak şunları ifade etmektedir:

1. Polonyalılar dil öğrenmeyi seven bir toplumdur. Kursu gelen öğrencilerin birçoğunun iki veya ikiden fazla yabancı dil bilmesi ve öğrendikleri dillerin arasına Türkçeyi de katmak istemeleri, bu özelliklerine örnektir.

2. Polonyalılar seyahat etmeyi seven bir toplumdur. Tatil amaçlı Türkiye'ye giden Polonyalılar Türkiye'nin doğal ve tarihi güzelliklerine hayran kalmakta ve ileride hayatlarını Türkiye'de sürdürmek istemektedirler.

3. Polonyalıların Türklerle yaptığı karma evlilikler Türkçe öğrenen kişi sayısını artıran bir diğer önemli faktördür. Yapılan evlilikler karşı cinslerin birbirlerinin dillerini (Türkçe-Lehçe) öğrenme ihtiyacını ortaya çıkarmaktadır.

4. Türkçenin Polonyalılar tarafından ilginç bir dil olarak algılanması ve Türk tarihine duyulan merak da Türkçe öğrenimini etkilemektedir. Polonyalılar özellikle Osmanlı tarihini araştırmak ve öğrenmek istemektedirler.

5. Türkçe öğrenimini artıran bir diğer husus ise iki ülkenin geçmişten gelen iyi ilişkileridir. Geçmişte Osmanlı'nın Polonya'nın parçalanmasını kabul etmemesi ve yeni Türk devletini tanıyan ilk Avrupa devletinin Polonya olması gibi. Konu ile ilgili olarak Polonya'nın millî şairi Adam Mickiewicz şu sözleri dile getirmiştir: *“Polonya'nın komşu düşmanlar tarafından ezilmesine hiçbir devletin ses çıkarmadığı günlerde, tek dostumuz Türkler olmuştur. Biz Türkleri düşmanımızın önünde eğilmediği ve Polonya'nın işgalini kabul etmediği için, üstün bir millet olarak severiz.”*

6. Ekonomik sebepler de Türkçeye ilgiyi artırmaktadır. Türkiye'de iş bulma isteği Polonyalıları, Türkçe öğrenmeye sevk etmektedir.

7. Son yıllarda hız kazanan öğrenci değişim programları Polonyalıların Türk öğrenciler ile tanışmasına vesile olmaktadır. Bu sayede Türkçe ile karşılaşan Polonyalı öğrenciler Türk öğrencilerden Türkçe öğrenmekte karşılığında onlara Lehçe öğretmektedirler. Böylelikle iki kültür arasında etkileşim yaşanmaktadır (s. 1410).

İpek'in de ifade ettiği üzere Türkçe öğrenmek isteyenler farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahiptir. Bireylerin harekete geçmesini sağlayan ve hareketlerinin yönünü tayin eden temel etmenler; onların düşünceleri, umutları, inanç ve değerleri, arzu ve ihtiyaçları (Bursalıoğlu, 2010) olarak ifade edilebilir. Bu yönüyle ihtiyaçlar ve motivasyon, bireyin tüm psikolojik süreçlerinin temel belirleyicisi olabilmekte, onun tüm davranışlarını ve hareketlerini, belirli bir amaca ulaşmak için, organize edebilmektedir.

Türkçeye Arapçadan geçen ‘ihtiyaç’ kelimesi, Türk Dil Kurumu tarafından (2019, s. 1160) ‘gereksinim, güçlü istek, yokluk ve yoksulluk’ olarak tanımlanmaktadır. İhtiyaçlar, bireyler için itici bir güç rolünü üstlendiği ve onlara gereksinimlerini karşılamaları adına sunulan her türlü olanak, motivasyon aracı olabildiği (Güven vd., 2005) için dil öğretiminde önemli bir yere sahiptir. Bundan dolayıdır ki dil öğretimi planlanırken ihtiyaç analizi çalışmalarından yararlanılmaktadır.

Bireylerin kişisel amaçları ve gereksinimleri doğrultusunda dil öğrenme sebepleri farklılık göstermektedir. Çünkü küreselleşen dünyada pek çok insan birbirinden farklı sebeplerle yeni bir dil öğrenme arayışına girmektedir (Güzel ve Barın, 2013: 15). Bundan dolayı dil öğretiminde ihtiyaç analizleri yapılmaktadır.

Nadler (1989), eğitim ihtiyacını beklentiler ile gerçekte olanlar arasındaki fark olarak tanımlamıştır. Lawrence vd. (1991) ihtiyaç analizini, bireyin genel ve özel sorunlarını belirlemek ve bu sorunlara çözümler getirmek amacıyla yapılan çalışmalar olarak değerlendirmektedir. Nunan’a (1988) göre ihtiyaç analizi 1970’lerde dil öğretimini planlamak amacıyla kullanılmıştır. Barın (2008) ihtiyaç analizinin, bireyin dili öğrenme amacını, nerede ve nasıl kullanacağını belirlemek amacıyla yapılabileceğini, Brumfit ve Roberts (1987) ise ihtiyaç analizi sonuçlarının hedef dilde uygun öğretim tekniklerini belirlemek için kullanılabileceğini dile getirmişlerdir. Genelde Türkçe özelde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yapılacak ihtiyaç analizleriyle, dil öğretim programlarını oluşturma sürecinde, kişilerin dil öğrenme amaçları belirlenebilecek ve buna yönelik materyal ve öğretim teknikleri oluştururken kişisel farklılıklar göz önüne alınabilecektir.

Johns’a (1991) göre ihtiyaç analizi, öğretim sürecinde etkinliklerin tasarlanmasını sağlar. Iwai ve diğerlerine (1999) göre ihtiyaç analizi, bireylerin ihtiyaçlarını gidermek amacıyla eğitim programı hazırlama sürecinde yapılan çalışmalardır. Bu anlamda ihtiyaç analizi, yabancı dil öğrenmede, toplumsal ve kişisel amaçlar doğrultusunda, bireylerin eğitim ortamına aktif katılımlarını sağladığından etkili bir programın hazırlanmasında önemli bir role sahiptir.

Dil öğrenecek bir birey veya grubun başarılı olabilmesi için dile karşı ilgi ve motivasyonunun yüksek olması, olumlu bir tutuma sahip olması ve

bunun yanı sıra planlı bir dil öğretim programına da ihtiyaç vardır. Başarılı bir program için ihtiyaç analizinin yapılması ve programın bu doğrultuda biçimlendirilmesi gerekmektedir. Konu ile ilgili olarak Güngör (2013) de ihtiyaç analizinden hareketle hedef gruba uygun öğretim programının planlanmasının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Öğretim süreci düşünüldüğünde dil becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli yöntem ve tekniklerin kullanılması ve materyallerin geliştirilmesi gerekmektedir. Ancak unutulmamalıdır ki dil öğretim yöntemi, teknik ve materyalleri, öğrencinin bulunduğu seviyeye göre de çeşitlilik göstermektedir. Boylu ve Çangal'a (2014) göre Türkçe öğrenen hedef gruba yurt içinde ve yurt dışında aynı yöntem, teknik ve materyallerle Türkçe öğretmek doğru bir uygulama değildir. Çünkü hedef grubun ilgi ve ihtiyaçları farklılık göstermektedir. Bundan dolayıdır ki dil öğretiminde ihtiyaçların tespit edilmesi, öğretimin planlanması ve müfredatın hazırlanması açısından önem taşımaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Dîvânu Lugâti't-Türk ile başlayan çalışmalar, XXI. yüzyılda farklı alanlarda yapılan araştırmalarla devam etmektedir. Bu araştırmaların yoğunlaştığı konulardan biri de dil ihtiyaç analizidir. Alanyazın incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil ihtiyaç analizi üzerine yeterince çalışma yapılmadığı, buna karşın İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde ihtiyaç analizi ile ilgili çeşitli çalışmaların 1980'lerde yapılmaya başlandığı görülmektedir. İngilizceyle ilgili olarak yapılan çalışmalardan bazıları şu şekildedir: Yalden (1987) araştırmasında, dil öğretiminde kullanılan teoriler ve ikinci dil öğretiminde ders planlamasının nasıl olması gerektiği ile ilgili bilgilere yer vermiştir. Berwick (1989), öğrenci ihtiyaçlarından hareketle dil öğretiminde öğretim programının planlanmasını ifade etmiş ve planlamayı yaparken yaklaşımlar ve ihtiyaç analizi arasındaki ortak noktaların neler olması gerektiğini ortaya koymuştur. Burnaby (1997), ikinci dil öğretiminde kullanılan yaklaşımların sınıf içerisinde uygulanması üzerinde durmuştur. Richards (2005) ise, ihtiyaç analizi doğrultusunda dil öğretiminde müfredat geliştirilirken dikkat edilmesi gereken hususlar üzerinde durmuş ve ihtiyaç analizi çalışmalarında kullanılmak üzere anket örnekleri sunmuştur. Songhori (2008), mevcut durumun analizinden hareketle eğitimde ortaya çıkan ihtiyaçları ve eksiklikleri belirlemiştir. Kaewpet (2009) öğrenen ihtiyaçları doğrultusunda ihtiyaç analizi yaklaşımlarına yer vermiştir.



Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde dil ihtiyaç analiziyle ilgili olarak Balçıkınlı (2010), Florida Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen öğrencilerin ihtiyaçları hakkında bilgi toplamak amacıyla dokuz katılımcının görüşlerine dayalı olarak bir çalışma yapmıştır. Çalışkan ve Bayraktar (2012) ise, Kahire'de farklı seviyelerde öğrenim gören 146 öğrenciden bilgi toplamıştır. Çangal (2013) çalışmasında, 168 kursiyerle Bosna Hersek'te Türkçe öğrenenlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemiştir. Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada, Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen 168 kursiyerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla; ticaret yapma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ile sınıf içi iletişim kurmak olmak üzere dört alt boyutta kendini göstermiştir. İşcan ve diğerleri (2013), Hindistan'da Türkçe öğrenen 100 öğrencinin sınıf içerisinde temel dil becerileriyle ilgili algıladıkları ihtiyaçlarını ve bu ihtiyaçlara yönelik sınıf içerisinde dil etkinliklerini gerçekleştirme düzeylerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda öğrencilerin öncelikle konuşma becerilerinin gelişimine önem verdikleri, sınıf içerisinde konuşma etkinliklerinin gerçekleşme düzeyinin konuşma ihtiyaç algısıyla kavramsal olarak ters orantılı olduğu tespit edilmiştir. Koçer (2013) çalışmasında, 2 öğretici ve TÖMER'de Türkçe öğrenen 40 öğrenci ile Tabata-Lyler'in program geliştirme modelinin "ihtiyaçları belirleme" parametresi ile etkili program geliştirmede ihtiyaç ve durum analizlerinin nasıl yapılacağını ortaya koymayı amaçlamıştır. Tok ve Yığın (2013), 57 yabancı uyruklu öğrenci ile Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının nedenlerini tespit etmeyi amaçlamışlar, Türkçeyi öğrenmede ekonomik, akademik, tarihi, siyasî ve dini nedenlerin ön planda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Boylu ve Çangal (2014) Yunus Emre Enstitüsü Tahran Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 575 kursiyer ile yaptıkları çalışmalarında ise, kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma şeklinde belirlemişlerdir. Başar ve Akbulut (2016) Yunus Emre Enstitüsü Tiflis Türk Kültür Merkezinde Türkçe öğrenen 85 kursiyer ile yaptıkları çalışmada, öğrencilerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla; bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma ve sınıf içi etkileşim kurma olmak üzere dört alt boyutta ortaya çıkmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilerden hareketle Gürcistan'da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin niteliğinin artırılmasına ilişkin öneriler sıralanmıştır.

### **1.1. Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın temel problemi “Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları nelerdir?” şeklinde belirlenmiş, bu temel problem çerçevesinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?
2. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?
4. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
5. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları kur düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları kurslara katılma süresine göre farklılaşmakta mıdır?

### **1.2. Araştırmanın Önemi**

Genelde Türkçe özelde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrenci ve öğretmen görüşleri doğrultusunda, öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesi, onların eğitim ortamına aktif katılımını sağlayabilmek açısından önemlidir. Bu sayede öğrencilerin dil ihtiyaçlarını gidermek için etkili bir eğitim programı geliştirilebilir (Koçer, 2013, s. 159). Etkili bir dil öğretim programında ihtiyaç analizinin yapılması ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle programın hazırlanması önemlidir.

Yaş ile dil öğrenme kapasitesi ve amacı farklılaşmaktadır. Bu noktada kursiyerler arasındaki yaş farkından doğan ihtiyaç farklılaşması ile kursiyerlerin dil öğrenme amaçları aynı olmayabilir. Boylu (2014), Türkiye'de üniversitede okumak için Türkçe öğrenen kursiyer ile Türk dizilerini anlamak için Türkçe öğrenmek isteyen kursiyerlerin dil öğrenme

ihtiyaçlarının aynı olmadığına dikkat çekmektedir. Bundan dolayı bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi konusunda alanyazına katkı sağlaması ve yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Polonyalı kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını ele alan ilk çalışma olması bakımından önemlidir. Bu bağlamda yapılan bu çalışmanın dil öğreniminde karşılaşılabilecek olası problemlerin en aza indirgenmesinde yol gösterici nitelikte olacağı düşünülmektedir.

### **1.3. Varsayımlar**

Ankette yer alan yönergelerin kursiyerler tarafından okunup anlaşıldığı varsayılmıştır.

### **1.4. Sınırlılıklar**

Araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde A1 ile C1 seviyeleri arasında Türkçe öğrenen 109 kursiyer ile bu kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarını ortaya çıkarmak için uygulanan anketle sınırlandırılmıştır.

## **2. Yöntem**

### **2.1. Araştırmanın modeli**

Araştırma, tarama modelinde olmakla birlikte Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamaktadır. “Tarama modeli, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan araştırma yaklaşımıdır” (Karasar, 2012: 77).

### **2.2. Evren ve örneklem**

Araştırmanın evreni 232 kursiyer olarak belirlenmiştir. Kursiyerlere uygulanan anketteki maddelerin anlaşılabilirliği dikkate alınmış ve örneklem olarak A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 Türkçe öğrenen toplam 232 kursiyerden 109'una ulaşılmıştır. Evreni oluşturan 232 kursiyerin tamamına anket formu dağıtılmış, gönüllük esasına göre geri dönüş yapan 109 kursiyer çalışmanın örneklemine oluşturmuştur. Araştırmaya katılan kursiyerlere ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Devam edilen kura göre cinsiyet dağılımı

Kur	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
A1.1	24	9	33
A1.2	7	2	9
A2.1	18	4	22
A2.2	10	5	15
B1.1	7	-	7
B1.2	2	-	2
B2.1	13	3	16
B2.2	-	3	3
C1.1	1	-	1
C1.2	-	1	1
			<b>109</b>

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 82'sinin kız, 27'sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Kızların sayısının erkeklerin sayısının yaklaşık üç katı olmasının sebebi ise Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ndeki kursiyerlerin dörtte üçünün kadın olmasına bağlanabilir.

**Tablo 2:** Devam edilen kura göre yaş dağılımı

Kur	Yaş							Toplam
	18-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	
A1.1	10	12	3	5	1	1	1	33
A1.2	3	2	3	-	-	1	-	9
A2.1	8	7	-	4	3	-	-	22
A2.2	8	1	3	1	-	2	-	15
B1.1	-	5	2	-	-	-	-	7
B1.2	-	1	-	1	-	-	-	2
B2.1	6	5	2	2	1	-	-	16
B2.2	1	1	-	1	-	-	-	3
C1.1	1	-	-	-	-	-	-	1
C1.2	-	-	-	-	1	-	-	1
Toplam	37	34	13	14	6	4	1	109

Tablo 2 incelendiğinde katılımcıların yaşlarının 18-30 arasında yoğunlaştığı görülmektedir. 41-55 yaş aralığındaki kursiyer sayısının 11 olması ise Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin yaş ortalamalarının düşük olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3:** Devam edilen kura göre kursa katılım süresi dağılımı

Kur	Kursa Katılım Süresi					Toplam
	0-4 ay	4-8 ay	8-12 ay	1-2 yıl	3 yıl	
A1.1	31	2	-	-	-	33
A1.2	2	2	3	2	-	9
A2.1	1	2	6	13	-	22
A2.2	6	-	2	7	-	15
B1.1	-	1	1	4	1	7
B1.2	-	-	-	-	2	2
B2.1	3	-	-	6	7	16
B2.2	2	1	-	-	-	3
C1.1	-	1	-	-	-	1
C1.2	-	1	-	-	-	1
Toplam	45	10	12	32	10	109

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların kursa katılım sürelerinin 0-4 ay ile 1-2 yıl arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin kursa katılım sürelerinin 0-4 ay ile 1-2 yıl yoğunlaşması kursa yeni başlayan ile kursa devam eden öğrencilerin yoğun olduğunu göstermektedir.

Tablo 4: Devam edilen kura göre meslek dağılımı

Kur	Meslek										Toplam
	A1.1	A1.2	A2.1	A2.2	B1.1	B1.2	B2.1	B2.2	C1.1	C1.2	
<b>Doktor</b>										1	1
<b>Kuaför</b>		1									1
<b>Sosyolog</b>		1									1
<b>Polis</b>			1								1
<b>Muhasebeci</b>	1		1	1				1			4
<b>Akademisyen</b>								1			1
<b>Filolog</b>									1		1
<b>Tercüman</b>					1		2				3
<b>Uzman</b>	2		3	1	1	1	3				11
<b>Memur</b>	2	1	1	1		1	1				7
<b>Avukat</b>				1			2				3
<b>Emekli</b>	1										1
<b>Müdür</b>	5	1	2	1			1	1			11
<b>Analist</b>	1				1		1				3
<b>Mimar</b>	1		1				1				3
<b>Öğrenci</b>	9	2	5	5	1		3				25
<b>Danışman</b>	4	1	6	1					1		13
<b>Mühendisi</b>	2		1	1				1			5
<b>Programcı</b>	2										2
<b>Gazeteci</b>	1			1							2
<b>Pilot</b>		1			2						3
<b>Öğretmen</b>	1	1	1	2	1		1				7

Tablo 4 incelendiğinde, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde hemen hemen her meslek grubundan kursiyerin Türkçe öğrendiği söylenebilir. Bu çerçevede mesleklere göre kursiyer sayısının öğretmen, mühendis, memur, danışman, müdür gibi meslek gruplarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin Türkçeye karşı bir ilgisinin olduğu da görülmektedir

**Tablo 5:** Devam edilen kura göre ana dili dağılımı

Kur	Lehçe	Ana Dili					Toplam
		Rusça	Ukraynaca	Azeri Türkçesi	Arnavutça	Almanca	
A1.1	32						33
A1.2	7	1	1				9
A2.1	20		1			1	22
A2.2	14		1		1		16
B1.1	5		2				7
B1.2	2						2
B2.1	11	3	1	1			16
B2.2	3						3
C1.1		1					1
C1.2	1						1
Toplam	95	5	6	1	1	1	109

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların 95'inin ana dilinin Lehçe, 6'sının Ukraynaca ve 5'inin Rusça olduğu görülmektedir. Ayrıca Azerbaycan Türkçesi, Almanca ve Arnavutça ana diline sahip birer öğrenci de bulunmaktadır.

**Tablo 6:** Devam edilen kura göre eğitim durumu dağılımı

Kur	Eğitim Durumu				Toplam
	Lise	Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	
A1.1	5	10	18	-	33
A1.2	2	2	5	-	9
A2.1	3	8	12	-	23
A2.2	2	5	7	-	14
B1.1	-	-	6	-	6
B1.2	-	1	1	-	2
B2.1	3	2	11	1	17
B2.2	-	1	2	-	3
C1.1	-	-	1	-	1
C1.2	-	-	1	-	1
Toplam	15	29	64	1	109

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların eğitim durumlarının genel olarak üniversite ve yüksek lisans düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bilgilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin yarısından fazlasının eğitim düzeylerinin yüksek lisans düzeyinde olduğu söylenebilir.

### **2.3. Veri toplama aracı**

Bu çalışmanın verileri, Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, Iwai ve diğerlerinin (1998) *Japanese Language Needs Analysis* adlı çalışmalarında kullandıkları anketten elde edilmiştir. Türkçeye uyarlanan söz konusu anketten yararlanılarak Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Öğretmenliği Anabilim Dalında *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği* başlığıyla yüksek lisans tezi savunulmuştur.

#### **2.3.1. Ölçeğin geçerliğine ilişkin bulgular**

Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nin KMO uyum ölçüsü değeri 0,83'tür. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2036.302'dir. Araştırmacılar tarafından uygulanan anketin KMO uyum ölçüsü değeri 0,79'dur. Aynı veriler için hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 1270,094'tür.



### **2.3.2. Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular**

Çangal (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan, Türkçe Öğrenme İhtiyaçları Ölçeği'nin güvenilirliği için geneline ilişkin belirlenen maddelerin Cronbach Alpha değeri 0.88'dir. Araştırmacılar tarafından uygulanan anketin Cronbach's Alpha güvenirlik değeri 0,87 şeklindedir. Bu veriler, ölçeğin genelinin kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılığa sahip olduğunu göstermektedir.

### **2.4. Veri toplama süreci**

Çalışma, A1.1, A1.2, A2.1, A2.2, B1.1, B1.2, B2.1, B2.2, C1.1, C1.2 seviyelerinde Türkçe öğrenen 109 kişi ile gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak ölçekte sadece bir maddede yer alan Bosna-Hersek ifadesi ise Polonya olarak değiştirilmiştir. Uygulama, 2015 yılı eylül ayı içerisinde gerçekleştirilmiştir.

### **2.5. Verilerin analizi**

Araştırmada toplanan verilerin istatistiksel olarak analiz edilmesinde SPSS 21 (Statistic Package For Social Science) programı kullanılmıştır. Çalışmanın verileri değerlendirilirken betimsel istatistik kısmında yüzde ve frekanstan yararlanılmıştır. Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçlarının değişkenlere göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği ise bağımsız t testi (Independent Sample T Test) ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile analiz edilmiştir.

## **3. BULGULAR VE YORUM**

### **3.1. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları hangi alt boyutlarda yoğunlaşmaktadır?**

Çalışmadan elde edilen verilere göre kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları sırasıyla “sınıf içi iletişim, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ve ticaret yapma” olmak üzere dört alt boyutta toplanmaktadır. Ölçeğin her bir boyutunu ve genelini oluşturan maddelerden elde edilen puanların ortalamalarına ve standart sapmalarına ilişkin değerler Tablo 7'deki gibidir.

**Tablo 7:** Faktörler ve ölçeğin geneline ait ortalama ve standart sapma değerleri

Alt Faktörler	N	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	S
Ticaret Yapma	T	1,00	5,00	3,18	,595
Eğitim ve İş İmkânı	109	1,00	5,00	3,54	,583
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	109	1,00	5,00	4,03	,386
Sınıf İçi İletişim	109	1,00	5,00	4,67	,170
Toplam	109	1,00	5,00	3,78	1,31

Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada dil ihtiyaç analizi ölçeğinde yer alan faktörlerin yeterlik düzeyleri; ortalama puanları 1-2,4 arasında olanlar *zayıf düzey*, 2,5-3,4 arasında olanlar *orta düzey* ve 3,5-5 arasında olanlar da *iyi düzey* olarak tanımlanmıştır. Bu bağlamda Tablo 8'e bakıldığında, Türkçeyi sınıf içi iletişim kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (4,03), eğitim ve iş imkânı boyutuna ilişkin ortalama puanlarının (3,54) iyi düzeyde olduğu söylenilebilir. Katılımcıların diğer bir boyut olan ticaret yapmaya ilişkin ortalama puanlarına bakıldığında ise puanların (3,18) orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yeterlik düzeyi puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının (3.78) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### **3.2. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan kursiyerlerin cinsiyetlerine ve ölçeğin geneli ile alt boyutlarında bulunan maddelere verilen cevaplardan elde edilen değerlere ilişkin t-testi sonuçları Tablo 8'de verilmiştir.

**Tablo 8:** Dil öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre t-testi sonuçları

Alt Faktörler	Cinsiyet	N	X	S	t	p
Ticaret Yapma	Erkek	26	3,08	1,54	-,529	,598
	Kadın	83	3,17	,618	-,445	,659
Eğitim ve İş İmkânı	Erkek	26	3,58	1,19	,316	,752
	Kadın	83	3,52	,671	,317	,753
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Erkek	26	3,87	,841	-1,944	,055
	Kadın	83	4,08	,426	-1,845	,073
Sınıf İçi İletişim	Erkek	26	4,76	,301	1,243	,216
	Kadın	83	4,64	,202	1,368	,178
Genel	Erkek	26	3,47	3,07	-,500	,618
	Kadın	83	3,79	1,44	-,456	,651

Tablo 8'e bakıldığında kursiyerlerin cinsiyetleri ile ölçeğin geneli ve alt boyutları arasında anlamlı bir farklılığın bulunmadığı görülmektedir. Bu çerçevede Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir.

### **3.3. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları yaşa göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler” Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9:** Yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Yaş	N	X	S
Ticaret Yapma	18-25	37	3,13	,86658
	26-30	34	3,01	1,10045
	31-35	13	3,32	2,27715
	36-40	14	3,54	1,63135
	41-45	6	2,69	1,74005
	46-55	4	3,54	3,30088
	51-55	1	5,00	
	Toplam	109	3,17	,59535
Eğitim ve İş İmkânı	18-25	37	3,77	,80896
	26-30	34	3,49	1,18424
	31-35	13	3,54	1,82979
	36-40	14	3,15	1,41491
	41-45	6	3,33	2,15510
	46-50	4	3,38	4,41588
	51-55	1	3,75	
	Toplam	109	3,53	,58307
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	18-25	37	4,03	,57361
	26-30	34	3,99	,77384
	31-35	13	4,10	1,44628
	36-40	14	4,08	,72329
	41-45	6	3,85	1,64148
	46-50	4	4,09	2,71953
	51-55	1	4,75	
	Toplam	109	4,03	,38626
Sınıf İçi İletişim	18-25	37	4,75	,23250
	26-30	34	4,75	,30737
	31-35	13	4,62	,51410
	36-40	14	4,45	,57588
	41-45	6	4,29	,90982
	46-50	4	4,62	,64550
	51-55	1	4,75	
	Toplam	109	4,66	,17056

Genel	18-25	37	3,85	1,74623
	26-30	34	3,73	2,56549
	31-35	13	3,82	5,10472
	36-40	14	3,73	3,19487
	41-45	6	3,49	5,36915
	46-50	4	3,82	10,28348
	51-55	1	4,50	.
	Toplam	109	3,77	1,31753

Tablo 9’da kursiyerlerin yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait betimleyici istatistiklerine bakıldığında ticaret yapma boyutunda 36-40 ve 46-55 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (3,54) en yüksek, 41-55 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları ise (2,69) en düşüktür. Bu bağlamda orta yaş grubundaki kursiyerlerin enstitüye Türkiye ile ticaret yapmak için geldikleri söylenebilir. İkinci alt boyut olan eğitim ve iş imkânı boyutunda 18-25 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (3,77) en yüksek, 36-40 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları ise (3,15) en düşüktür. Genç kursiyerlerin Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkiye’de eğitim görmek veya iş bulmak için geldikleri söylenebilir. Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna bakıldığında 31-35 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları (4,10) en yüksek, 41-45 yaş grubundaki kursiyerlerin ortalama puanları ise (3,85) en düşüktür. Bu sonuçlar ışığında bakıldığında özellikle orta yaş grubundaki kursiyerlerin bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda en yüksek ortalama puana sahip olmalarının nedeni Türkçe dizileri daha iyi anlamak ve Türkiye’yi merak etmek olabilir.

Sınıf içi iletişim alt boyutunda 18-25 ve 26-30 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları (4,75) en yüksek, 41-45 yaş grubu kursiyerlerin ortalama puanları ise (4,29) en düşüktür. Bu sonuç dikkate alındığında özellikle genç yaş grubundaki kursiyerlerin Varşova Yunus Emre Enstitüsü’ne Türkçe öğrenmenin yanı sıra sosyalleşmek amacıyla geldikleri de söylenebilir. Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarına genel olarak bakıldığında ise yaş düzeyi arttıkça bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ön plana çıkarken, genç kursiyerler için eğitim ve iş imkânı ile sınıf içi iletişim ön plana çıkmaktadır.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10:** Yaşa göre dil öğrenme ihtiyaçlarının alt boyutlarına ait ANOVA sonuçları

Alt Faktörler		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p
Ticaret Yapma	Gruplar Arası	298,681	6	49,780	1,311	,259
	Grup İçi	3873,869	102	37,979		
	Toplam	4172,550	108			
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar Arası	296,980	6	49,497	1,363	,237
	Grup İçi	3705,203	102			
	Toplam	4002,183	18			
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar Arası	55,054	6	9,176	,550	,769
	Grup İçi	1701,258	102	16,679		
	Toplam	1756,312	108			
Sınıf İçi İletişim	Gruplar Arası	33,019	6	5,503	1,814	,104
	Grup İçi	309,421	102	3,034		
	Toplam	342,440	108			
Genel	Gruplar Arası	931,772	6	155,295	,812	,563
	Grup İçi	19503,036	102	191,206		
	Toplam	20434,807	108			

Tablo 10'a bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı, ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir.

### **3.4. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları eğitim düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?**

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler" Tablo 11'de verilmiştir.

**Tablo 11:** Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Eğitim Düzeyi	N	X	S
Ticaret Yapma	Lise	14	3,40	1,70234
	Üniversite	28	3,23	1,28814
	Yüksek Lisans	62	3,09	,75630
	Doktora	4	3,38	3,83786
	Toplam	108	3,18	,60081
Eğitim ve İş İmkânı	Lise	14	3,73	1,48197
	Üniversite	28	3,82	,98196
	Yüksek Lisans	62	3,38	,77809
	Doktora	4	3,09	4,49768
	Toplam	108	3,53	,58685
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Lise	14	4,17	1,03035
	Üniversite	28	4,08	,74545
	Yüksek Lisans	62	4,00	,51292
	Doktora	4	3,53	2,05649
	Toplam	108	4,03	,38900
Sınıf İçi İletişim	Lise	14	4,64	,46545
	Üniversite	28	4,79	,29865
	Yüksek Lisans	62	4,63	,22964
	Doktora	4	4,44	1,43614
	Toplam	108	4,67	,17203
Genel	Lise	14	3,93	3,74192
	Üniversite	28	3,91	2,33665
	Yüksek Lisans	62	3,70	1,78031
	Doktora	4	3,50	7,67029
	Toplam	108	3,78	1,32870

Tablo 11'e bakıldığında eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4,79) en yüksek iken eğitim düzeyi doktora olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,44) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4,67) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında eğitim düzeyi üniversite olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,82) en yüksek, eğitim düzeyi doktora olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3,09) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir. Bu bağlamda eğitim düzeyleri üniversite olup Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne Türkçe öğrenmek amacıyla gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının özellikle Türkiye'de eğitime devam etme ve iş bulma amaçlı olduğu söylenilebilir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda ise eğitim düzeyi lise olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,17) en yüksek, eğitim düzeyi doktora olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,53) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda da yine eğitim düzeyi lise olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,40) en yüksek, eğitim düzeyi yüksek lisans olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,09) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise 3,18 ortalama ile diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler”ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (4,03), eğitim ve iş imkânı (3,53) ve ticaret yapma (3,18) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 12’de verilmiştir.



**Tablo 12:** Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının ANOVA sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (LSD)
Ticaret Yapma	Gruplar	49,558	3	16,519	,417	,741	-
	Arası	4121,849	104	39,633			
	Grup İçi Toplam	4171,407	107				
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar	318,570	3	106,190	3,016	,033*	Var
	Arası	3661,171	104	35,204			
	Grup İçi Toplam	3979,741	107				
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar	89,611	3	29,870	1,872	,139	-
	Arası	1659,055	104	15,952			
	Grup İçi Toplam	1748,667	107				
Sınıf İçi İletişim	Gruplar	10,957	3	3,652	1,147	,334	-
	Arası	331,043	104	3,183			
	Grup İçi Toplam	342,000	107				
Genel	Gruplar	1032,399	3	344,133	1,848	,143	-
	Arası	19369,120	104	186,142			
	Grup İçi Toplam	20401,519	107				

\* $p < .05$  düzeyinde manidar.

Tablo 12’de kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar ve ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir. Eğitim ve iş imkânı boyutunda kursiyerlerin eğitim düzeylerine ilişkin olarak  $[F(3-107) = 3,016, p < .05]$  anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla LSD testinden yararlanılmıştır.

Buna göre anlamlı fark; üniversite mezunu olan kursiyerlerin puan ortalamalarının ( $X=3,82$ ), yüksek lisans düzeyinde eğitime sahip olan ( $X=3,38$ ) kursiyerlerin puanları ortalamalarından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

### 3.5. Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları kur düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler” Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13:** Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler

Alt Faktörler	Kur	N	X	S
Ticaret Yapma	A1.1	33	3,07	7,70969
	A1.2	9	3,41	5,50252
	A2.1	22	2,94	4,93332
	A2.2	15	3,31	4,27395
	B1.1	7	3,74	6,80336
	B1.2	2	3,58	12,02082
	B2.1	16	3,29	6,02771
	B2.2	3	3,00	6,00000
	C1.1	1	2,67	
	C1.2	1	2,33	
Toplam		109	3,17	6,21568
Eğitim ve İş İmkânı	A1.1	33	3,45	5,87335
	A1.2	9	3,75	7,43303
	A2.1	22	3,18	5,35109
	A2.2	15	3,58	6,24271
	B1.1	7	4,20	5,31843
	B1.2	2	3,94	,70711
	B2.1	16	3,67	5,53624
	B2.2	3	4,17	5,85947
	C1.1	1	3,25	
	C1.2	1	2,50	
Toplam		109	3,54	6,08747

Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	A1.1	33	3,98	4,66450
	A1.2	9	4,11	3,75648
	A2.1	22	3,98	3,54959
	A2.2	15	4,08	3,24698
	B1.1	7	4,23	4,77593
	B1.2	2	4,50	,00000
	B2.1	16	3,95	4,36606
	B2.2	3	4,13	4,58258
	C1.1	1	4,13	
	C1.2	1	4,00	
	<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>4,03</b>	<b>4,03264</b>
Sınıf İçi İletişim	A1.1	33	4,66	1,83402
	A1.2	9	4,75	1,00000
	A2.1	22	4,43	2,18614
	A2.2	15	4,53	1,68466
	B1.1	7	4,82	1,25357
	B1.2	2	5,00	,00000
	B2.1	16	4,86	1,36473
	B2.2	3	5,00	,00000
	C1.1	1	5,00	
	C1.2	1	5,00	
	<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>4,67</b>	<b>1,78066</b>
Genel	A1.1	33	3,71	15,84716
	A1.2	9	3,94	12,80625
	A2.1	22	3,56	10,88269
	A2.2	15	3,82	12,06056
	B1.1	7	4,20	16,61755
	B1.2	2	4,19	11,31371
	B2.1	16	3,85	12,33896
	B2.2	3	4,01	8,62168
	C1.1	1	3,65	
	C1.2	1	3,31	
	<b>Toplam</b>	<b>109</b>	<b>3,78</b>	<b>13,75541</b>

Tablo 13'e bakıldığında B2.1 seviyesinde olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4,86) en yüksek iken, A2.1 seviyesinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,43) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4,67) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında B1.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,20) en yüksek, A2.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3,18) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda B1.2 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,50) en yüksek, B2.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,95) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda B1.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,74) en yüksek, A2.1 düzeyinde olan kursiyerlerin ortalama puanları (2,94) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise 3,17 ortalama ile diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler"ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (4,03), eğitim ve iş imkânı (3,54) ve ticaret yapma (3,17) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile eğitim düzeylerinin arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları Tablo 14'te verilmiştir.

**Tablo 14:** Kur düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının ANOVA sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Ticaret Yapma	Gruplar	222,229	9				
	Arası	3950,321	99	24,692	,619	,778	-
	Grup İçi	4172,550	108	39,902			
Toplam							
Eğitim ve İş İmkânı	Gruplar	610,756	9	67,862			
	Arası	3391,428	99	34,257	1,981	0,49	-
	Grup İçi	4002,183	108				
Toplam							
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	Gruplar	70,195	9				
	Arası	1686,117	99	7,799	,458	,899	-
	Grup İçi	1756,312	108	17,031			
Toplam							
Sınıf İçi İletişim	Gruplar	49,341	9				
	Arası	293,099	99	5,482	1,852	,068	-
	Grup İçi	342,440	108	2,961			
Toplam							
Genel	Gruplar	2345,800	9				
	Arası	18089,007	99	260,644	1,426	,187	-
	Grup İçi	20434,807	108	182,717			
Toplam							

Tablo 14’te kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakıldığında sınıf içi iletişim kurma, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar, eğitim ve iş imkânı ile ticaret yapma alt boyutlarında ve ölçeğin genelinde kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile kur düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı tespit edilmiştir.

### 3.6. Varşova Yunus Emre Enstitüsü’nde Türkçe öğrenen yabancıların dil öğrenme ihtiyaçları kursa katılma sürelerine göre farklılaşmakta mıdır?

Araştırmaya katılan kursiyerlerin “Kursa katılma sürelerine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler” Tablo 15’te verilmiştir.

**Tablo 15:** Kurslara katılma süresine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler

<b>Alt Faktörler</b>	<b>Kursa Katılma Süresi</b>	<b>N</b>	<b>X</b>	<b>S</b>
Ticaret Yapma	0-4 ay	46	3,05	7,12389
	4-8 ay	9	3,04	5,44926
	8-12 ay	12	3,19	5,95183
	1-2 yıl	32	3,26	5,17399
	3 yıl üzeri	10	3,60	6,02218
	Toplam		109	3,18
Eğitim ve İş İmkânı	0-4 ay	46	3,54	6,06140
	4-8 ay	9	3,54	5,33854
	8-12 ay	12	3,20	7,08979
	1-2 yıl	32	3,49	5,99966
	3 yıl üzeri	10	4,08	4,40202
	Toplam		109	3,54
Bireysel İlgi ve İhtiyaçlar	0-4 ay	46	3,96	4,39125
	4-8 ay	9	4,18	4,21637
	8-12 ay	12	4,13	3,21926
	1-2 yıl	32	4,03	3,64324
	3yıl üzeri	10	4,11	4,50802
	Toplam		109	4,03
Sınıf İçi İletişim	0-4 ay	46	4,71	1,65955
	4-8 ay	9	4,81	1,20185
	8-12 ay	12	4,42	2,22928
	1-2 yıl	32	4,56	1,91766
	3 yıl üzeri	10	4,95	,63246
	Toplam		109	4,67
Genel	0-4 ay	46	3,74	1,65955
	4-8 ay	9	3,82	1,20185
	8-12 ay	12	3,67	2,22928
	1-2 yıl	32	3,77	1,91766
	3 yıl üzeri	10	4,11	,63246
	Toplam		109	3,78

Tablo 15'e bakıldığında kursa katılma süresi 3 yıl ve üzeri olan kursiyerlerin sınıf içi iletişim alt faktöründeki puanları (4,95) en yüksek iken, katılma süresi 8-12 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,42) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (4,67) diğer alt faktörlere göre daha yüksektir.

Eğitim ve iş imkânı alt faktörüne bakıldığında kursa katılma süresi 3 yıl ve üzeri olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,08) en yüksek, katılma süresi 8-12 ay olan kursiyerlerin ortalama puanlarının (3,20) en düşük düzeyde olduğu dikkat çekmektedir.

Bireysel ilgi ve ihtiyaçlar alt boyutunda ise kursa katılma süresi 4-8 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (4,18) en yüksek, katılma süresi 0-4 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,96) en düşüktür.

Ticaret yapma alt boyutunda kursa katılma süresi 3 yıl ve üzeri olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,60) en yüksek, kursa katılma süresi 4-8 ay olan kursiyerlerin ortalama puanları (3,04) en düşüktür. Kursiyerlerin toplam puanlarının ortalamaları ise (3,18) diğer alt faktörlere oranla en düşük düzeydedir. Bu verilerden hareketle Varşova Yunus Emre Enstitüsü'ne gelen kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında ticaret yapma alt boyutunun en son ihtiyaç olarak ortaya çıktığı söylenilebilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin "Eğitim düzeyine göre dil öğrenme ihtiyaçlarına ait betimleyici istatistikler"ine bakıldığında, dil öğrenme ihtiyaçlarının sırasıyla sınıf içi iletişim kurma (4,67), bireysel ilgi ve ihtiyaçlar (4,03), eğitim ve iş imkânı (3,54) ve ticaret yapma (3,18) alt boyutlarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Uygulamaya katılan kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları ile kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına ilişkin ANOVA sonuçları tablo 16'da verilmiştir.

**Tablo 16:** Kurslara katılma süresine göre dil öğrenme ihtiyaçlarının ANOVA sonuçları

Alt Faktörler	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark (Tukey)
Ticaret Yapma	Gruplar	105,314	4	26,329	,673	,612	-
	Arası	4067,236	104	39,108			
	Grup İçi Toplam	4172,550	108				
Eğitim ve İş İmkânıt	Gruplar	277,666	4	69,416	1,938	,110	
	Arası	3724,518	104	35,813			
	Grup İçi Toplam	4002,183	108				
Bireysel İlgî ve İhtiyaçlar	Gruplar	37,982	4	9,495	,575	,682	-
	Arası	1718,330	104	16,522			
	Grup İçi Toplam	1756,312	108				
Sınıf İçi İletişim	Gruplar	34,683	4	8,671	2,930	,024*	var
	Arası	307,757	104	2,959			
	Grup İçi Toplam	342,440	108				
Genel	Gruplar	913,249	4	228,312	1,216	,308	-
	Arası	19521,558	104	187,707			
	Grup İçi Toplam	20434,807	108				

\*p<.05 düzeyinde manidar.

Türkçe öğrenme ihtiyaçları ile kursa katılma süreleri arasında anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. Sınıf içi iletişim boyutunda kursiyerlerin kursa katılma süresine ilişkin olarak  $[F(4-108) = 2,930, p<.05]$  anlamlı bir farkın olduğu görülmektedir. Bu farkın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testinden yararlanılmıştır. Buna göre anlamlı fark; 3 yıl ve üzeri kursa katılan kursiyerlerin ortalamasının ( $X:4,95$ ), 8-12 ay arası kursa katılan kursiyerlerin ( $X:4,42$ ) ortalamasından daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.



#### 4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Amacı, Varşova Yunus Emre Enstitüsü'nde Türkçe öğrenen kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçlarını belirlemek olan bu araştırmadan elde edilen bulgulara bakıldığında Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçeyi sınıf içi iletişim kurma, eğitim ve iş imkânı, bireysel ilgi ve ihtiyaçlar boyutuna ilişkin ortalama puanlarının iyi düzeyde ve ticaret yapma boyutuna ilişkin ortalama puanlarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçlarının yeterlik düzeyi puan ortalamasına genel olarak bakıldığında, puan ortalamalarının (3.78) iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak Varşova'da Türkçe öğretiminde özellikle konuşma becerisinin geliştirilmesine yönelik “konuşma kulüpleri, sinema kulüpleri vb.” alanlarda ek kurslar açılması, bu kurslara yönelik müfredat çalışmaları ve ders planlamaları yapılması ve bu doğrultuda materyaller hazırlanması gerekmektedir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında “sınıf içi iletişim kurma”dan sonra eğitim seviyesi ve yaş gruplarına göre bakıldığında en fazla ihtiyaç duydukları boyut “bireysel ilgi ve ihtiyaçlar” olmuştur. Ayrıca bireysel ihtiyaçlar artıkça kursa katılım süresi de artmaktadır.

Türk yapımı dizi ve sinema filmlerinin, son zamanlarda birçok coğrafyada insanları Türkçe öğrenmeye sevk ettiği görülmektedir. Bu sebeple kurs merkezinde bireysel ilgileri için kursa gelen kursiyerler için, dil bilgisinden çok dinleme-anlama odaklı Türkçe kursları düzenlenmelidir.

Kursiyerlerin dil öğrenme ihtiyaçları arasında yer alan diğer bir alt boyut ise eğitim ve iş imkânıdır. 18-25 yaş grubundaki kursiyerlerin katılım amaçları arasında Türkiye'deki üniversitelerde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde öğrenim görmek veya Türkiye'de iş imkânı bulmak yer almaktadır.

Varşova örneğinde kursiyerlerin Türkçe öğrenmesinde ticaret yapma ihtiyacının son sırada yer aldığı görülmektedir. Çalışkan ve Çangal (2013) tarafından yapılan çalışmada Bosna-Hersek'te Türkçe öğrenen kursiyerlerin “ticaret yapma” ihtiyaçları ön planda yer alırken aynı ihtiyaç Polonyalı kursiyerlerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları arasında en son

sırada gelmektedir. Bu sonuç bize Bosna-Hersek'te Türkçe öğretimi ile Polonya'da Türkçe öğretimi süreçlerinin aynı olmadığını göstermektedir. Ayrıca bu sonuç bize kursiyerlerin ihtiyaçları dikkate alınarak öğretimde farklı yolların izlenmesi gerektiğini de göstermektedir.

Boylu ve Çangal (2014) tarafından yapılan “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği” adlı çalışmada Tahran TKM’de Türkçe öğrenen kursiyerlerin Türkçeyi “sınıf içi iletişim” kurma ihtiyacını karşılamak için öğrenenlerin ortalama puanlarının iyi düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yapılan bu çalışmadan da benzer sonuç elde edilmiştir. İşcan vd. tarafından yapılan çalışmada (2013) Hindistan’da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen kursiyerlerin sınıf içerisinde en çok ihtiyaç duyduğu becerinin konuşma becerisi olduğu görülmüştür. Her üç çalışmada da aynı sonucun çıkması kursiyerlerin Türkçeyi kendi ülkelerinde öğrenmeleri durumuyla ilgili olabilir. Boylu ve Çangal (2014), İşcan vd. (2013) ve bu çalışmada dil ihtiyaç analizi sonuçlarına göre konuşma becerisinin kazanımının zorluğu ve bu becerinin kazanılmasının önemli olduğu sonucu çıkmıştır.

## **KAYNAKLAR**

- [ 1]. Balçıkkanlı, C. (2010). *A Study on Needs Analysis of Learners of Turkish Language*. Sino-US English Teaching, 7(1).
- [ 2]. Barın, E. (2003). “Yabancılara Türkçenin Öğretiminde Temel Söz Varlığının Önemi.” *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 311-317.
- [ 3]. Barın, E. (2008). “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Motivasyonun Önemi.” *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S. 7, 135-143.
- [ 4]. Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- [ 5]. Berwick, R. (1989). Needs Assessment in Language Programming: From Theory to Practice. In R. K. Johnson (Ed.), *The second language curriculum* (pp.48-62). Cambridge: Cambridge University Press.

- [ 6]. Boylu, E. (2014). “Dil-Kültür İlişkisi ve İran’da Türkçe Öğretimine Etkisi.” *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi* (Özel Sayısı II), S.19-28.
- [ 7]. Boylu, E. (2014). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri.” *Zeitschrift für die Welt der Türken*, S. 6, s.335-349.
- [ 8]. Boylu, E., Çangal, Ö. (2014). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: İran Örneği.” *International Journal of Language Academy*, 2(4)
- [ 9]. Burnaby, B. (1997). Second Language Teaching Approaches for Adults. In G. R. Tucker and D. Corson. (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education*, Vol. 4, *Second Language Education* (pp.95-104). Netherlands: Kluwer Academic.
- [ 10]. Brumfit, C. J. & Roberts, J. T. (1987). *An Introduction to Language and Language Learning with Comprehensive Glossary of Terms*. London: Batsfords Academic and Education.
- [ 11]. Bursalioğlu, Z. (2010). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem-A.
- [ 12]. Chaudron, C., Doughty, C. J., Kim, Y., Kong, D. K., Lee, J., Lee, Y. G., Long, M. H., Rivers, R., & Urano, K. (2002, April). *A Task-based Needs Analysis of a Korean as a Foreign Language Program*. Paper presented at the National Council of Organizations of Less Commonly Taught Languages 5th National Conference, Washington, D. C.
- [ 13]. Çalışkan, N., Çangal, Ö. (2013). “Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği.” *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, cilt 13. S. 2. s.310-334.
- [ 14]. Çalışkan, N., Bayraktar, S. (2012, 24-28 Eylül). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi Konusunda Bir İhtiyaç Analizi: Kahire Yunus Emre Türk Kültür Merkezi Örneği*. VII. Uluslararası Türk Dil Kurultayında sunuldu, Ankara.

- [ 15]. Çangal, Ö. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde Dil İhtiyaç Analizi: Bosna-Hersek Örneği*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- [ 16]. Demir, C., Yapıcı, M. (2007). “Ana Dili Olarak Türkçenin Öğretimi ve Sorunları.” *Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt IX, S. 2: 177-192.
- [ 17]. Demirel, Ö. (2004). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*, (7.baskı). Ankara: Pagem-A Yayıncılık.
- [ 18]. Eryaman, M. Y., Kana, F. (2011). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Program Sorunu., A. Kılınç ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, s. 147-166.
- [ 19]. Güngör, H. (2013). *Doğrudan Öğretim Stratejilerinin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlı Öğrencilerin Metin Özetleme Becerilerine Etkisi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- [ 20]. Güven M., Bakan, İ., Yeşil, S. (2005). “Çalışanların İş ve Ücret Tatmini Boyutlarıyla Demografik Özellikler Arasındaki İlişkiler: Bir Alan Çalışması.” *Yönetim ve Ekonomi: Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(1).
- [ 21]. Güzel, A., Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- [ 22]. Iwai, T., Kondo, K., Limm, S. J. D., Ray, E. G., Shimizu, H., Brown, J. D. (1999). *Japanese Language Needs Analysis*. Web: <http://www.nflrc.hawaii.edu/Networks/NW13/NW13.pdf> adresinden 12 Eylül 2012’de alınmıştır.
- [ 23]. İpek, S. (2013). *Yeni Hitit Kitabıyla Yabancılara Türkçe Öğretiminde Polonya’da Karşılaşılan Sorunlar*. H. Şahin ve İ. Karahancı (Ed.), VI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu içinde (s.1407-1416). Bursa: Uludağ Üniversitesi.

[ 24]. İpek, S. (2016). “Polonya’da Türkçe Öğretimi, Karşılaşılan Güçlükler ve Çözüm Önerileri.” H. Develi, Ş. Ateş, Ş. Çobanoğlu, M. Balcı, İ. Gültekin, N. Temur, R. Ademi, M. Kurt, İ. Erdem, H. Karatay, D. Melanlıoğlu, O. Mert, S. Pilav ve M. Ülker (Ed.) *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yöntem ve Uygulamalar II* içinde (s. 383-424). İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.

[ 25]. İşcan, A., Yağmur Şahin, E., Kana, F., Koçer, Ö. (2013). “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin İhtiyaç Algıları: Betimsel Bir Durum Çalışması.” *International Journal of Social Science*, 6 cilt(4), 1185-1198. Nisan

[ 26]. Johns, A. (1991). English for Specific Purposes: Its History and Contribution. In Celce-Murcia, M. (Ed). *Teaching English as a Second or Foreign Language* (pp.67-77). Boston, MA: Heinle&Heinle.

[ 27]. Kaewpet, C. (2009). “A Framework for Investigating Learner Needs: Needs Analysis Extended to Curriculum Development.” *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 6(2), 209-220. Web: <http://e-flt.nus.edu.sg/v6n22009/kaewpet.htm> adresinden 10 Eylül 2012’de alınmıştır.

[ 28]. Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (23.baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

[ 29]. Koçer, Ö. (2013). “Program Geliştirmenin İlk Basamağı: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İhtiyaç Ve Durum Analizi.” *Eğitim ve Bilim*, 38cilt (169), 159-174.

[ 30]. Köksal, D., Varışoğlu, B. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Temel İlke ve Kavramlar. A. Kılınç ve A. Şahin. (Editörler). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi (YDTÖ)*. Birinci Baskı. Ankara. Pegem Akademi, ss. 49-64.

[ 31]. Lawrence, R. F., Carle, H. B., Paul, G. F., Gary, L. K. (1991). *Investigation Communication: An Introduction to Research Method*. Jersey City: Prentice Hall, Inc.

[ 32]. Majda, T. (2001). *Polonya’da Türk Dili Öğretimi Tarihçesi*. 25-26 Ekim Avrupa’da Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sempozyumu. <http://www.turkcede.org/yeni-ogrenenlere-turkce-ogretimi/125-polonyada-turk-dili-ogretimi-tarihcesi.html>. Erişim tarihi: 09.07.2019.

- [ 33]. Nadler, L. (1989). *Designing Training Program: The Critical Events Model* (8<sup>th</sup> ed.). New York: Addison-Wesley.
- [ 34]. Nunan, D, (1988). *The Learner-Centered Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [ 35]. Richards, J. C. (2005). *Curriculum Development in Language Teaching*. (4th printing). Cambridge: Cambridge University.
- [ 36]. Robinson, R. (1991). *The Language Teaching Matrix*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [ 37]. Songhori, M. H. (2008). "Introduction to Needs Analysis." *English for Specific Purposes World*, 7(4), 1-25. Web: [http://www.esp-world.info/Articles\\_20/issue\\_20.htm](http://www.esp-world.info/Articles_20/issue_20.htm) adresinden 13 Eylül 2012'de alınmıştır.
- [ 38]. T.C. Polonya Büyükelçiliği Ticaret Müşavirliği (2014). <http://www.musavirlikler.gov.tr/detay.cfm?AlanID=1&dil=TR&ulke=IR>.
- [ 39]. Tok, M., Yığın, M. (2013). "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması." *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- [ 40]. Türk Dil Kurumu (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- [ 41]. Yalden, J. (1987). *Principles of Course Design for Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [ 42]. yok.gov.tr [İnternet]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, Yurtdışından Öğrenci Kabulüne İlişkin Esaslar, [Erişim Tarihi: 04.02.2019]. Erişim Adresi: <http://www.yok.gov.tr/documents/10279/12416295/YURTDIŞINDAN+ÖĞRENCİ%20KABULÜNE+İLİŞKİ+N+ESASLAR+düzeltilmiş%20metin/64768179-7a3a4fe0-aa46-97555733973e>.

## **Yazar Kılavuzu**

Aşağıda belirtilen yayın ilkeleri ve yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmış yazılar, “makale sunum formu” ile birlikte e-posta yoluyla aşağıdaki adreslere gönderilebilir.

Çevirisi yapılmış makalelerin değerlendirmeye alınabilmesi için özgün metinlerin ve makale sahibinden (asıl yazar veya hak sahibi yayınevi) izin yazılarının da gönderilmesi zorunludur.

Ön inceleme ve hakem değerlendirmesi doğrultusunda geliştirilmek ve/veya düzeltilmek üzere yazarlarına geri gönderilen yazılar, gerekli düzeltmeler yapılarak en geç, bir ay içinde tekrar dergiye ulaştırılır.

Yapılan ön incelemede yazım kurallarına uyulmadığı tespit edilen makaleler düzeltilmesi için yazarına iade edilir ve yayım programına alınmaz.

### **Yayın İlkeleri**

**Aydın Tömer Dil Dergisi**, tüm bilim insanlarının, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında doğrudan ya da dolaylı ilgisi olan bilimsel çalışmalarını ilgili çevrelere duyurmak amacıyla yılda iki sayı ve basılı olarak yayımlanan ulusal hakemli bir dergidir.

Dergiye gönderilecek yazılarda öncelikle alanına katkı sağlayan özgün nitelikte bir ‘araştırma makale’ veya daha önce yayımlanmış çalışmalarını değerlendiren, bu konuda yeni ve dikkate değer görüşler ortaya koyan bir ‘derleme makale’ olması şartı aranır. Ayrıca, ilgili alanlarda yayımlanan bilimsel kitaplara ait makale formatındaki değerlendirme yazıları ile kitap eleştirileri de derginin yayın kapsamı içindedir.

Yayın kurulunun kararı ile alanında katkısı olduğu düşünülen yabancı dilden özgün makalelerin İngilizce veya Türkçe çevirilerine de derginin üçte birini geçmemek kaydı ile yer verilebilir. Çeviri makalelerin yayımlanabilmesi için çeviri metin ile birlikte özgün makalenin yazarından ya da hak sahibinden alınacak izin yazısının da gönderilmesi zorunludur.

Makalelerin dergide yayımlanabilmesi için, daha önce bir başka yerde yayımlanmamış veya yayımlanmak üzere kabul edilmemiş olması gerekir. Bilimsel bir toplantıda sunulmuş ancak basılmamış bildirilerden üretilmiş makaleler, bu durum dipnotta açıkça belirtilmek koşuluyla kabul edilebilir.

## **Makalelerin Değerlendirilmesi ve Yayın Süreci**

Yayın için gönderilen makalelerin değerlendirilmesinde bilimsel nitelik en önemli ölçüttür. Dergiye gönderilen tüm makaleler, Yayın Kurulu'nca dergi yayın ilkelerine uygunluk ve nitelik bakımından değerlendirilir. Yayın kurulu, gönderilen bir makaleyi yayımlayıp yayımlamama ve gerekli gördüğü durumlarda makale üzerinde düzeltmeler yapma hakkına sahiptir. Yapılan ön inceleme sonucunda yayına uygun bulunmayan makale, değerlendirme sürecine alınmayarak yazarına bilgi verilir. Eksiklikleri varsa düzeltilmesi ve tekrar gönderilmesi için yazarına iade edilir. Yayına uygun bulunan makale, değerlendirilmek üzere ilgili alandaki üç hakeme gönderilir. Hakemler, gönderilen makaleleri yöntem, içerik ve özgünlük açısından inceleyerek yayına uygun olup olmadığına karar verirler. Belirlenen süre içinde gelen hakem raporları göz önünde bulundurularak, makalenin yayınlanıp yayınlanmamasına karar yetkisi yayın kurulundadır. Makaleler, Yayın Kurulu tarafından uygun görülen bir sayıda yayımlanmak üzere programa alınır ve yazarı bilgilendirilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süre ile saklanır. Makalenin yayımlanmasının ardından bir ay içinde yazarına makalenin yer aldığı sayıdan 3 adet gönderilir.

Değerlendirme sürecinden geçerek yayımlanması kabul edilen yazıların telif hakkı İstanbul Aydın Üniversitesi'ne devredilmiş sayılır. Bu nedenle yazılarla birlikte yayın haklarının dergiye devredildiğine ilişkin bir sözleşmenin bulunduğu "makale sunum formu"nun da doldurulup gönderilmesi gerekmektedir.

Dergide yayımlanan yazılardaki görüşlerin ve çevirilerin bilimsel, etik ve yasal sorumlulukları yazarlarına aittir. Yazı ve fotoğraflardan, kaynak gösterilerek alıntı yapılabilir. Ancak, yayımlanan yazılar dergi yönetiminin yazılı izni olmaksızın başka bir yerde (basılı olarak ya da internet ortamında) yeniden yayımlanamaz. Yazar, yazısının/makalesinin mevcut dergide yayımlandığını belirtmek kaydı ile tümünü ya da bir bölümünü kendi amaçları için çoğaltma hakkına sahiptir.

Dergiye yazı gönderen tüm yazarlar bu ilkeleri kabul etmiş sayılır.

## **Yayın Dili**

Derginin yayın dili Türkiye Türkçesi veya İngilizce'dir.



## **Yazım Kuralları**

### **I. Ana Başlık**

İçerikle uyumlu, onu en iyi ifade eden bir başlık olmalı ve **koyu** harflerle yazılmalıdır. Makalenin başlığı sözcüklerin ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalı ve en fazla 10-12 sözcük arasında olmalıdır.

### **II. Yazar ad(lar)ı ve adres(ler)i**

Yazar(lar)ın ad(lar)ı ve soyad(lar)ı **koyu**, adresler ise *eğik* harflerle yazılmalı; yazar(lar)ın varsa görev yaptığı kurum(lar), haberleşme ve e-posta adres(ler)i ilk sayfada dipnot ile belirtilmelidir.

### **III. Öz**

Makalenin başında, konuyu kısa ve öz biçimde ifade eden ve en az 100, en fazla 150 sözcükten oluşan Türkçe ve İngilizce “öz” (abstract) bulunmalıdır. Öz içinde, yararlanılan kaynaklara, şekil ve çizelge numaralarına değinilmemeli; dipnot kullanılmamalıdır. Türkçe ve İngilizce özlerin altında bir satır boşluk bırakılarak, en az 3, en çok 5 sözcükten oluşan anahtar sözcükler (keywords) verilmelidir. Yazılan İngilizce özün (abstract) üzerinde makalenin İngilizce başlığı da verilmelidir.

### **IV. Ana Metin**

A4 sayfa boyutunda (29.7x21 cm.), MS Word programı, Times New Roman yazı karakteri ile, 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla yazılmalıdır. Sayfa kenarlarında üst 3 cm., alt 3 cm., sol 3 cm., sağ 3 cm. boşluk bırakılmalı ve sayfalar numaralandırılmalıdır. Yazılar özet, abstract, şekil ve tablo yazıları da dahil 6.000 (altıbin) sözcüğü geçmemelidir. Metin içinde vurgulanması gereken kısımlar, koyu değil eğik harflerle ya da tek tırnak içinde yazılmalıdır. Metinde tırnak işareti + eğik harfler gibi çifte vurgulamalara asla yer verilmemelidir.

### **V. Bölüm Başlıkları**

Makalede, düzenli bir bilgi aktarımı sağlamak üzere ara ve alt başlıklar kullanılabilir. Makaledeki tüm ara (normal) ve alt başlıklar (yatık) 12 punto ile sözcüklerin yalnız ilk harfleri büyük, koyu karakterde yazılmalı; alt başlıkların sonunda iki nokta üst üste konulmamalı ve bir satır sonra devam edilmelidir.

## VI. Tablolar ve Şekiller

Tabloların numarası ve başlığı bulunmalı, siyah-beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Tablo ve şekiller ayrı ayrı sıra sayısı verilerek numaralandırılmalıdır. Tablo çiziminde dikey çizgiler kullanılmamalıdır. Yatay çizgiler ise yalnızca tablo içindeki alt başlıkları birbirinden ayırmak için kullanılmalıdır. Tablo numarası üste, ortalı olarak eğik (bold); tablo adı ise, İlk sözcüğün ilk harfi büyük olmak üzere dik yazılmalıdır. Tablolar metin içinde bulunması gereken yerlerde olmalıdır.

→ Örnek: **Tablo 1:** Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi

Şekil numaraları ve adları şeklin hemen altına ortalı şekilde yazılmalıdır. Şekil numarası eğik yazılmalı, nokta ile bitmeli, hemen ardından sadece ilk harf büyük olmak üzere şekil adı dik yazılmalıdır.

## VII. Görseller

Yazı içerisinde resim, fotoğraf ya da özel çizimler varsa bu belgeler kısa kenarı 10 cm olacak şekilde 300 ppi'da (300 pixels per inch kalitesinde) taranmalı, JPEG formatında kaydedilmeli, ayrıca metin içinde kullanılan tüm görsel gereçler makaleye ek olarak JPEG formatıyla gönderilmelidir. İnternette indirilen görsellerin de 10 cm-300 ppi kurallarına uygun olması gerekmektedir. Görsellerin adlandırılmalarında, şekil ve çizelgelerdeki kurallara uyulmalıdır. Dergi yayın kurulu, teknik olarak problemlili ya da düşük kaliteli resim dosyalarını yeniden talep edebilir ya da makaleden tümüyle çıkartabilir. Kaynak olarak kullanılacak görüntülerin kalitesinden ve yayımlanıp yayımlanmamasından yazar(lar) sorumludur.

Resim ve fotoğraflar siyah beyaz baskıya uygun hazırlanmalıdır. Görsel numaraları ve adları görsellerin hemen altına ortalı şekilde, dik yazılmalıdır. Görsel tipi ve numarası eğik yazılmalı (*Resim 1.*; *Şekil 1.*), iki nokta ile bitmeli, hemen yanından sadece ilk harf büyük olmak üzere görsel adı dik (normal) yazı karakteri ile yazılmalıdır.

→ Örnek: *Resim 10.* Wassily Kandinsky, 'Kompozisyon' (Anna-Carola Krause, 2005: 91).

Şekil, çizelge ve resimlerin kullanıldığı sayfa sayısı 10’u geçmemeli, işgâl ettikleri alan yazının üçte birini aşmamalıdır. Teknik imkâna sahip yazarlar, şekil, çizelge ve resimleri aynen basılabilecek nitelikte olmak şartı ile metin içindeki yerlerine yerleştirebilirler. Bu imkâna sahip olmayanlar, bunlar için metin içinde aynı boyutta boşluk bırakarak içine şekil, çizelge veya resim numaralarını yazabilirler.

### **VIII. Dipnotlar**

Dipnot kaynak göstermek için kullanılmamalı, dipnot kullanımına yalnızca açıklayıcı ek bilgileri için başvurulmalı ve otomatik numaralandırma yoluna gidilmelidir.

### **IX. Alıntı ve Göndermeler/Atıflar**

Yazar doğrudan ya da dolaylı olarak yaptığı tüm alıntılara aşağıdaki örneklere göre göndermede bulunmalıdır. Burada belirtilmeyen durumlarda APA 6 formatı kullanılmalıdır. Doğrudan alıntılar tırnak içinde verilmeli ve *eğik* yazılmalıdır.

Göndermeler için asla dipnot kullanılmamalıdır. Tüm göndermeler parantez içinde ve aşağıdaki biçimde yazılmalıdır.

- Tek yazarlı çalışmaya yönelik genel göndermelerde; (Carter, 2004).
- Tek yazarlı çalışmanın alıntı yapılan belirli bir yerine göndermelerde; (Bendix, 1997: 17).
- İki yazarlı çalışmalara göndermelerde; (Hacıbekiroğlu ve Sürmeli, 1994: 101).
- İkiyazarlı çalışmalarda, metin içinde sadece ilk yazarın soyadı ve ‘vd.’ yazılmalıdır; (Akalın vd., 1994: 11).
- Kaynakça kısmında ise, birden fazla yazarlı yayınların diğer yazarları da belirtilmelidir.
- Metin içinde, gönderme yapılan yazarın adı veriliyorsa, kaynağın sadece yayın tarihi yazılmalıdır: Gazimihal (1991: 6), bu konuda “.....”nu belirtir.

→ Yayın tarihi olmayan yapıtlarda ve yazmalarda yalnızca yazarların adı; (Hobsbawm)

→ Yazarı belirtilmeyen ansiklopedi vb. yapıtlarda ise kaynağın ismi, varsa cilt ve sayfa numarası yazılmalıdır: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ İkinci kaynaktan yapılan alıntılar da aşağıdaki gibi yazılmalı ve kaynaklarda belirtilmelidir: Lepecki'nin de ifade ettiği gibi “.....” (Akt. Korkmaz 2004: 176).

## **X. Kaynakça**

Metnin sonunda, yazarların soyadına göre alfabetik olarak aşağıdaki örneklerde gösterildiği gibi yazılmalıdır. Kaynaklar, bir yazarın birden fazla yayını olması hâlinde, yayımlanış tarihine göre sıralanmalı; bir yazara ait aynı yılda basılmış yayınlar ise (2004a, 2004b) şeklinde gösterilmelidir:

### **Kitaplar**

→ Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

→ Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

→ Kılınç, A. ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. A. Kılınç ve A. Şahin, (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 2. Baskı, s: 256.

### **Makaleler**

→ Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

→ Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Öğelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

### **Kitap içi bölümler**

→ Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılarla Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.

## **Tezler**

→ Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

→ Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayımlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## **İnternet kaynakları**

İnternet elde edilen verilerin kaynakları mutlaka gösterilmeli ve Kaynakça'da erişim adresi ve erişim tarihi belirtilerek verilmelidir. Erişim adresi olarak kaynağın yer aldığı web sayfasının (ana sayfa) adresi değil, kaynağın görüntülendiği adres verilmelidir.

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, Yazında ve Çeviride Beden, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

## **Görüşmeler**

→ Özbay, U. (2015). Türkçe eğitimcisi Murat Özbay ile ofisinde yapılan görüşme, Ankara: 19 Nisan.

## **İletişim Bilgileri:**

### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

İstanbul Aydın Üniversitesi, TÖMER, J BLOK

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel: (212) 444 1 428 /12811-12809**



## **Author's Guide**

Author's may send their articles which are prepared in accordance with the below stated publishing and editorial principles, together with the "article presentation form" via e-mail to the provided addresses.

Providing the permissions of the authors (the main author or the rightful publishing house) is obligatory for the translated texts and articles as well.

The articles which are sent to their authors for further improvement and/or proofreading following the preliminary reviews and referee evaluations, must be edited accordingly and delivered back to the journal in one month at the latest.

On the other hand, the articles which are found to be conflicting with this guideline, will be returned to their authors for further proofreading and will not be issued.

## **Publishing Principles**

**Aydin Tömer** is a national, peer-reviewed language journal which is printed twice a year for the purpose of releasing the scientific works that are prepared by all scientists directly or indirectly related to the field of teaching Turkish as a foreign language.

It is of first priority for the manuscripts to be an original 'research article' contributing to its field or a 'collection article' evaluating previous works in its field and expressing new and noteworthy views in this respect. In addition, evaluation articles from scientific books that are published in the related fields and book reviews are also within the scope of the journal's publication.

Original articles translated into Turkish or English from a foreign language are also allowed in the journal provided that they contribute in the field with editorial board's decision and do not exceed one third of the journal. The permission letter from the author or the right owner of the original article is also required together with the translated manuscript in order for the translated manuscripts to be published.

The journal only accepts articles which are not published or accepted to be published previously. Articles which are created from the reports that are not published but presented in a scientific gathering can be accepted provided that the case is clearly stated in the footnote.

### **Evaluation of the Articles and the Publishing Process**

Scientific quality is the most important criteria in the evaluation of the articles for publishing. All the received articles are evaluated with respect to their eligibility for the journal publishing principles and qualifications by the editorial board. Editorial board reserves the right to decide whether or not to publish and/ or emend the received article in case considered necessary. In result of the preliminary evaluation, the articles that are found to be unsuited for publishing are not evaluated and their authors are informed. The articles are returned to the authors for further revision and proofreading. The articles that are found to be suitable for publishing, on the other hand, are delivered to be evaluated to three different referees in the related field. The referees decide whether or not the article is suitable for publishing by evaluating it with respect to method, content and originality. Taking the referee reports that are received within the defined time frame into consideration, editorial board holds the decision-making authority for the publication of the articles. Informing the author, the eligible articles are scheduled. The identities of the referees are kept private and the reports are archived for five years. Following the publication of the article, three copies of the related issue of the journal is delivered to the author within a month.

The copyrights of the manuscripts which are accepted to be published following the evaluation process, are considered as transferred to Istanbul Aydin University. Thus the “article presentation form” which includes a contract regarding the transfer of the copyrights to the journal, is also required to be filled and delivered along with the manuscripts.

The scientific, ethic and legal responsibilities of the views and translations in the manuscripts which are published in the journal belong to their respective authors. The texts and photographs published in the journal may be cited. However, the published texts cannot be re-published in any other place (printed or online) without the written permission of the journal’s editorial board. The author of the published text/article reserves the right to copy the whole or a part of his work for his own purposed on the condition that he/she indicates the text/article is published in the journal.



By submitting their works to the journal, authors accept the above mentioned principles.

### **Publishing Language**

The language of the journal is Turkish or English.

### **Editorial Principles**

#### **I. Main Title**

Written in **bold** letters, the main title must be congruent with the text content expressing the treated subject in the best way. The main title must not exceed 10-12 words of which initials must be capitalized.

#### **II. Author's Name(s) and Address(es)**

The name(s) and surname(s) of the authors must be typed in **bold** whereas the addresses must be typed in *italic* letters. If there are any, the title(s) and the workplace(s) of the authors as well as their contact information must be indicated on the first page with a footnote.

#### **III. Abstract**

The article must include an abstract in both English and Turkish (özet) languages, which briefly and clearly summarizes the subject of the text and consists of at least 100 and at most 150 words. The abstract must not refer to the cited sources, figures and graphic numbers used in the text or contain footnotes. Authors must provide *keywords* consisting of at least 3 and at most 5 words leaving an empty line under the English and Turkish abstracts. The Turkish abstract must also have its title in Turkish.

#### **IV. Main Text**

The text must be written with Times New Roman font-type, 12-point font size leaving 1,5 space between lines and 3 cm margins on top, bottom and both sides of an A4-sized (17x24 cm) MS Word page. The pages must be numbered. The text must not exceed 6000 (six thousand) words including its Turkish and English abstracts, figures and table contents. The parts of the text which are to be emphasized must be written either in *italics* (not in **bold**) or shown in single quotation marks (''). The text must never contain double emphases using quotation marks and italics at the same time.

## V. Sub-titles

The section and sub-titles may be preferred for delivering the information in an orderly way. All the section (regular) and sub (*italics*) titles must be written in 12- point size, **bold** characters, capitalizing only the initial letters of each word in the title. Sub-titles must not be followed by a colon (: ) and the text must begin after an empty line.

## VI. Tables and Figures

Tables must be prepared according to black and white printing with a title and number. Tables and figures must be numbered separately. Tables must not be drawn with vertical lines; horizontal lines, on the other hand, must only be used for categorizing the sub-titles within the table. The number of the table must be indicated above the table, on left side, in regular fonts; the title of the table must be written in *italics* capitalizing the initials of each word. Tables must be located in their proper places within the text.

→ **Example: Tablo 1:** *Farklı yaklaşımların karşılaştırmalı analizi*

The numbers and the titles of the figures must be centered just below the figure. The number of the figure must be in *italics* followed by a full stop (.). Right after comes the title of the figure in regular fonts with only the initial letter capitalized.

## VII. Visuals

The images, photographs or special drawings included within the text must be scanned in 300 ppi (300 pixels per inch) with a 10 cm short edge in JPEG format. In addition to the article and the “article presentation form”, all the visual materials used in the text must be e-mailed to the provided addresses in JPEG format. The online sourced images must also comply with 10 cm/300 ppi rule. Visuals must be titled according to the criteria specified for tables and figures (item VI) above. Technically problematic or low-quality images may be requested from the contributor again or may be completely removed from the article by the editorial board. Author(s) are responsible for the quality of the visual materials to be used in their articles.

The images and photographs must be prepared according to black and white printing. The titles and the numbers of the visuals must be centered and typed in *italics*. The type of the visual and its number must be typed in *italics* followed by a full stop (.) and the name of the image typed in regular fonts with capital initials:

→ **Example:** *Resim 10*. Wassily Kandinsky, ‘Kompozisyon’ (Anna-Carola Krausse, 2005: 91).

The pages containing figures, charts and images must not exceed 10, with only occupying one third of the text. If possible, authors may place the figures, charts and images where they are supposed to be providing that it will be prepared as ready to be published, if not they can write the numbers of the figures, charts and images leaving empty space in the text in the same size.

### **VIII. Footnotes**

Footnotes must only be used for additional explanatory information with automatic numbering. Footnotes must not be used for citation or giving references.

### **IX. Citation and References**

Authors must give references for all their direct or indirect quotes according to the examples given below. In case not specified here, authors must consult APA 6<sup>th</sup> edition referencing and citation style. Direct quotes must be given in *italics* using quotation marks (“”). Footnotes must never be used for giving references. All references must be written in parentheses and as indicated below.

→ Works by a single author: (Carter, 2004).

→ Specific passages in works by a single author: (Bendix, 1997: 17).

→ Works by two authors: (Hacıbekiroğlu and Sürmeli, 1994: 101).

→ Works by more than two authors: (Akalin et. al, 1994: 11). The other contributing authors must only be indicated in the bibliography section.

→ If the name of the author is mentioned within the text, only the publishing date of the source are provided: Gazimihal (1991: 6) states that “.....”.

→ Works with no publication dates, can be cited with the name of the author: (Hobsbawn)

→ Works with no author name, such as encyclopedias, can be cited with the name of the source and if available the volume and page numbers: (Meydan Larousse 6, 1994: 18)

→ The quotes that are taken from a secondary source are indicated as follows and must also be given in bibliography: As Lepecki also expresses “.....” (Korkmaz, 2004: 176).

## **X. Bibliography**

The bibliography must be given at the end of the text in an alphabetical order as shown in the following examples. The sources must be sorted according to their publication dates in case an author has more than one publication. On the other hand, the publications that belong to the same year must be shown as (2004a, 2004b...).

### **Books**

→ Akyol, H. (2013). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, 13. Baskı, s: 87.

→ Güneş, F. (2007). *Ses Temelli Cümle Yöntemi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1. Baskı, s: 11.

### **Articles**

→ Çalışkan, N. (2010). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Söz Varlığını Geliştirme: Kavramsal Anahtarlar Aracılığıyla Deyim Öğretimi”. *Turkish Studies*, 5(4), 258-274.

→ Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). “Yabancı Dil Türkçe Ders Kitaplarında Kültürel Ögelerin Yeri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43: 448-459.

### **Sections of a Book**

→ Gün, M. (2013). İletişimsel Yöntem, *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı* ed. Durmuş, M. ve Okur, A. s: 111-114, Ankara: Grafiker Yayınları.

### **Thesis**

→ Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma-Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.

→ Yaylı, D. (2004). Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

### **Online Sources**

Online sources must be cited for the data obtained from internet as well. The full web address of the accessed web-page (not the home page) and the accessed date must be indicated in the bibliography for the online sources:

→ <http://www.tdkterim.gov.tr/bts/> (12.10.2014).

→ Aksu, G. (2011). Özgür Bir Beden, Özgür Bir Sanat Dalı, *Yazında ve Çeviride Beden*, Akşit Göktürk'ü Anma Toplantısı (15-17 Mart 2006) İstanbul Üniversitesi. <http://mimesis-dergi.org/2011/04/ozgur-bir-alan-ozgur-bir-sanat-dali/>. (12.10.2011).

### **Contact Information:**

#### **AYDIN TÖMER DİL DERGİSİ**

#### **Editorial Board**

Istanbul Aydın University, TÖMER, J Block

Beşyol Mahallesi, İnönü Caddesi, Nu: 38

Sefaköy, Küçükçekmece/İstanbul

**Tel: (212) 444 1428 /12811-12809**



# KÜTÜPHANE VE BİLGİ MERKEZİMİZ 7/24 HİZMET VERİYOR



**56.000**  
Basılı Kaynak



**1.000.000**  
E-Kaynak



**Engelsiz**  
Kütüphane



**Mobil**  
Uygulamalar

**24/7**

- Kütüphane 7/24/365 gün hep açık
- 75.000 aylık kullanıcı
- Mimarlık ve Mühendislik Fakültesi için çizim salonları
- Kafeterya



instagram: kutuphaneiau



twitter.com/iaukutuphane



facebook.com/iaukutuphane