

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

METİN TAMAMLAMA VE OLUŞTURMA TEKNİKLERİNİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA BECERİ, KAYGI VE ÖZ-
YETERLİĞİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE ÇELİK

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPARSLAN OKUR

ŞUBAT 2025

T. C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI

METİN TAMAMLAMA VE OLUŞTURMA TEKNİKLERİNİN TÜRKÇEYİ
YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA BECERİ, KAYGI VE ÖZ-
YETERLİĞİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

TUĞÇE ÇELİK

DANIŞMAN
PROF. DR. ALPARSLAN OKUR

ŞUBAT 2025

BİLDİRİM

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tez-Proje Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırladığım bu çalışmada:

- Tezde yer verilen tüm bilgi ve belgeleri akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi ve sunduğumu,
- Yararlandığım eserlere atıfta bulunduğumu ve kaynak olarak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değiştirmede bulunmadığımı,
- Bu tezin tamamını ya da herhangi bir bölümünü başka bir tez çalışması olarak sunmadığımı

beyan ederim.

Tuğçe ÇELİK

ÖN SÖZ

En son kazanılan dil becerisi olan yazma, ana dili ve yabancı dil öğretiminde öğrencilerin en zorlandığı becerilerden biridir. Yazmanın zor yönlerini en aza indirmek ve yazma becerisinin etkili bir şekilde öğretilmesini sağlamak adına alanyazında birtakım yöntem ve teknikler mevcuttur. Bu yöntem ve tekniklerden kimisi araştırmacılar ve öğretim elemanları tarafından yaygın bir şekilde kullanılsa da bazılarıyla ilgili yeterli düzeyde çalışma mevcut değildir.

Bu çalışmada araştırmacı tarafından “metin tamamlama ve oluşturma teknikleri” olarak kısaltılan “metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma” teknikleri incelenmiştir. Yazma becerisi, yazma kaygısı ve öz-yeterliği gibi çeşitli psikolojik değişkenlerden etkilendiğinden söz konusu tekniklerin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliklerine etkisi araştırılmıştır.

Bu çalışmanın her adımında manevi desteğini ve bilgi birikimini benden esirgemeyen, ders ve tez dönemimde motivasyonumu korumamı sağlayan, beni sabırla dinleyip yolumu aydınlatan, kıymetli danışman hocam Prof. Dr. Alparslan OKUR’a; tez savunma jürimde bulunup kıymetli yorumlarını ve önerilerini eksik etmeyen sayın Doç. Dr. Nahide İrem AZİZOĞLU’na; lisans dönemimden iş hayatıma kadar bana birçok şey öğreten, bana kendimden daha çok inanan ve beni her daim destekleyen kıymetli hocam Doç. Dr. Serhat KÜÇÜK’e; çalışmanın nicel veri analizinde yardımını ve kıymetli tavsiyelerini esirgemeyen sayın hocam Doç. Dr. Murat TOPAL’a sonsuz teşekkürler. Bu süreçte gerek maddi gerek manevi destek ve sevgilerini benden eksik etmeyen ağabeyim Ahmet İktal ÇELİK’e; ablalarım Hanife KURAL ve Gökçe TEZER ile onların kıymetli ailelerine, sevgili ebeveynlerim Nebiye ÇELİK ve Bünyamin ÇELİK’e minnettarım. Bu yola çıkma düşüncem olduğundan beri inancını ve desteğini eksik etmeyen, her daim kalbimde bulunan sevgili dostum Zehra YILDIZ’a; lise yıllarımdan beri yanımda olan, potansiyelime benden daha çok inanan, düştüğümde kaldıran yol arkadaşım Emir HOCAOĞLU’na müteşekkirim. Bu süreçte desteklerini eksik etmeyen sayın çalışma arkadaşlarıma ve deneysel sürece katılan sevgili öğrencilerime sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

ÖZET

METİN TAMAMLAMA VE OLUŞTURMA YÖNTEMLERİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENERİN YAZMA BECERİ, KAYGI VE ÖZ- YETERLİĞİNE ETKİSİ

Tuğçe ÇELİK, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Prof. Dr. Alparslan OKUR

Sakarya Üniversitesi, 2025.

Çalışma beş bölümden oluşmaktadır ve giriş bölümünde araştırmanın amacı, problem durumu, alt problemler, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar üzerinde durulmuştur. Bu çalışma kapsamında araştırmacı tarafından “Metin tamamlama ve oluşturma yöntemleri” olarak kısaltılan metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma ve bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniklerinin Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliklerine etkisi araştırılmıştır.

Çalışmanın ikinci bölümünde dil ve öğretimi, yazma becerisi, yazma yöntem ve teknikleri, yazma kaygısı ve yazma öz-yeterliği kavramları üzerinde durulmuş; ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

Üçüncü bölümde çalışmanın yöntemi açıklanmıştır. Araştırmada karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmış olup araştırmanın nicel kısmında yarı deneysel öntest – sontest kontrol gruplu desen, nitel kısmında görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılının mart-nisan kur döneminde Sakarya Uygulamalı Bilimler Üniversitesi Dil Eğitim-Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi’nde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen on altı kişiye iki C1 düzeyi sınıf oluşturmaktadır.

Dördüncü bölüm araştırmanın bulgularından oluşmaktadır. Araştırmanın nicel verileri öğretimsel sürecin başında ve sonunda her iki sınıfa da uygulanan yazma başarı testi, yazma öz-yeterlik ölçeği ve yazma kaygısı ölçeğiyle; nitel veriler deney grubu öğrencilerine uygulanan yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Katılımcıların yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliğine yönelik nicel verileri SPSS programında bağımsız örneklem t-testiyle; metin tamamlama ve oluşturma teknikleri hakkında katılımcıların görüşlerine yönelik nitel veriler ise içerik analiziyle yorumlanmıştır.

Beşinci bölümde araştırmanın bulgularından hareketle metin tamamlama ve oluşturma teknikleriyle yazma eğitimlerine devam eden deney grubunun yazma becerisinin geliştiği,

yazma öz-yeterliklerinde küçük bir artış olduğu, yazma kaygılarında ise anlamlı bir fark olmadığına ulaşılmıştır. Deney grubunun metin tamamlama ve oluşturma teknikleriyle ilgili olumlu görüş bildirdikleri de ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Anahtar Kelimeler: Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yazma Tekniğı, Metin Tamamlama, Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma, Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma



ABSTRACT

THE EFFECTS OF TEXT COMPLETION AND CREATION METHODS ON THE WRITING SKILLS, ANXIETY AND SELF-EFFICACY OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Tuğçe ÇELİK, Master Thesis

Supervisor: Prof. Dr. Alparslan OKUR

Sakarya University, 2025.

The study consists of five chapters and the aim of the study, problem statement, sub-problems, assumptions, limitations and definitions are emphasized in the introduction. The purpose of this research is to examine the impact of text-completion techniques, text completion, the creation of new texts based on existing ones, the rephrasing of texts in one's own words. These methods are collectively referred to as "text-completion and creation methods" by the researcher. The focus is on their impact on the writing skills, anxiety levels, and self-efficacy of foreign learners studying Turkish as a second language.

In the second part of the study, the terms language and language teaching, writing skills, writing methods and techniques, writing anxiety and writing self-efficacy were emphasised and related research was included.

The third section describes the methodology of the study. The study used the explanatory sequential design of the mixed method, with a quasi-experimental pretest-posttest control group design in the quantitative part of the research and an interview technique in the qualitative part. The study group is composed of two C1-level classes, each with 16 foreign students learning Turkish as a second language, enrolled at Sakarya University of Applied Sciences Language Education and Research Center during the march-april term of the 2023-2024 academic year.

The fourth section consists of the findings of the research. Quantitative data were gathered using a writing test, a writing self-efficacy scale, and a writing anxiety scale administered to both classes at both the start and conclusion of the instructional process. Data of a qualitative nature were collected from the experimental group via semi-structured interviews. The quantitative data on participants' writing skills, anxiety, the analysis of self-efficacy was conducted using SPSS independent samples t-test, while qualitative data regarding

participants' opinions on text-completion and creation techniques were analyzed using content analysis.

In the chapter five, the results of the study indicate that the experimental group's writing skills who continued their writing education with text-completion and creation techniques, improved. A slight increase in their writing self-efficacy was observed, whereas no significant change was noted in their writing anxiety. Another notable result is that experimental group students expressed positive opinions about text-completion and creation techniques.

Keywords: Teaching Turkish as A Foreign Language, Writing Technique, Text Completion, The Creation of New Texts Based on Existing Ones, The Rephrasing of Texts in One's Own Words



İÇİNDEKİLER

BİLDİRİM.....	i
ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
KISALTMALAR.....	xiv
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Problem durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	3
1.3. Problem Cümlesi	4
1.4. Alt Problemler	4
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Sınırlılıklar.....	5
1.7. Tanımlar	6
BÖLÜM II.....	7
ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	7
2.1. DİL VE DİL ÖĞRETİMİ.....	7
2.1.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi.....	9
2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	10
2.2. Temel Dil Becerileri ve Yazma Becerisi.....	13
2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	18

2.2.3. Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Unsurları.....	20
2.2.4. Yazma Teknikleri ile Metin Tamamlama ve Oluşturma Teknikleri	28
2.3. Kaygı	31
2.3.1. Kaygı Kavramı	31
2.3.2. Yazma Kaygısı	33
2.4. Öz-Yeterlik.....	34
2.4.1. Öz-yeterlik Kavramı	34
2.4.2. Yazma Öz-yeterliği	36
2.5. Yazma Becerisi, Yazma Kaygısı ve Yazma Öz-Yeterliğinin İlişkisi.....	37
2.6. İlgili Araştırmalar	38
BÖLÜM III	43
YÖNTEM	43
3.1.Araştırmanın Yöntemi	43
3.2. Çalışma Grubu.....	43
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	52
3.3.2. Yazma Kompozisyon Sınavı	52
3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	52
3.3.4. Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	53
3.3.5. Görüşme Soruları.....	53
3.4. Deneyisel Çalışma Süreci	54
3.5. Uzman Görüşleri	59
3.6. Verilerin Analizi	60
3.6.1. Araştırmanın Nicel Analizi.....	60
3.6.2. Araştırmanın Nitel Analizi	61
BÖLÜM IV.....	62

BULGULAR	62
4.1. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	62
4. 2. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	68
4. 3. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Öz-Yeterliklerine Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular	73
BÖLÜM V	82
SONUÇ TARTIşMA VE ÖNERİLER.....	82
5.1. Sonuç ve Tartışma	82
5.1.1. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Beceri, Kaygı ve Öz-yeterliğine Etkisine ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	82
5.1.2. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma	85
5.1.3. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Öz-yeterliğine Etkisi ile Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. Öneriler.....	89
5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler.....	89
5.2.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler	90
KAYNAKÇA.....	91
EKLER	113
Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi	113
Ek 2. Büyükikiz'in (2011) Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz-Yeterlik Ölçeği	114
Ek 3. Büyükikiz'in (2011) Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	115
Ek 4. Aytan ve Tunçel'in (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına Yönelik Ölçeği	117
Ek 5. Ölçek Kullanım izinleri.....	119

Ek 6. Kişisel Bilgi Formu	120
Ek 7. Uzman Görüşü Formları	122
Ek 8. Metin Tamamlama Tekniğine Yönelik Deney Grubu Ürünleri.....	125
Ek 9. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma Tekniğine Yönelik Deney Grubu Ürünleri.....	129
Ek 10. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma Tekniğine Yönelik Deney Grubu Ürünleri.....	131
Ek 11. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Etkinlikler...	134



TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Kurt'un (2019: 92) Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Farkları Tablosu	12
Tablo 2. Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramlarına Yönelik Yapılan Tanımlar	20
Tablo 3. Yöntem ve Teknik Terimlerinin Benzerlik ve Farklılıkları	23
Tablo 4. Deney Ve Kontrol Gruplarının Başlangıçtaki Başarı Durumlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	47
Tablo 5. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları	48
Tablo 6. Deney Grubunun Ön Test Puan Dağılımları	49
Tablo 7. Kontrol Grubunun Ön Test Puan Dağılımları	49
Tablo 8. Deney Ve Kontrol Gruplarının Başlangıçtaki Yazma Kaygılarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	50
Tablo 9. Deney Ve Kontrol Gruplarının Başlangıçtaki Yazma Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	51
Tablo 10. Öğretimsel Süreç	54
Tablo 11. Normallik Varsayımı İçin Hesaplanan Kolmogrov-Smirnov ile Shaphiro-Wilk Testleri.....	60
Tablo 12. Deney Ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları	62
Tablo 13. Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puanları	63
Tablo 14. Deney Grubunun Son Testten Aldıkları Puanların Dağılımı	64
Tablo 15. Kontrol Grubunun Son Testten Aldıkları Puanların Dağılımı	64
Tablo 16. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Bulgular	66
Tablo 17. Deney Ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	68
Tablo 18. Öğrencilerin En Zorlandıkları/Kaygılandıkları Becerilere Dair Bulgular	69

Tablo 19. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Kaygısına Etkisine Yönelik Bulgular	71
Tablo 20. Deney Ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz-yeterlik Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 21. Öğrencilerin En Yüksek Öz-Yeterliğe Sahip Oldukları Dil Becerisi ve Nedenlerine Yönelik Bulgular	75
Tablo 22. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Öz-Yeterliğine Etkisine İlişkin Bulgular	77
Tablo 23. Öğrencilerin Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular	79



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Dil becerilerinin sınıflandırılması	14
Şekil 2. D-AOBM'ye göre iletişimsel dil etkinlikleri	15
Şekil 3. Bandura'ya göre yeterlik ile sonuç beklentileri	36
Şekil 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetleri.....	44
Şekil 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ülke dağılımları	44
Şekil 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuştukları diller	45
Şekil 7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş dağılımı	46
Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarının Türkiye'de kalma süreleri	46
Şekil 9. Yeni İstanbul ders kitabı metin tamamlama etkinliği	56
Şekil 10. Görüşme sorularından hareketle oluşturulmuş temalar.....	65
Şekil 11. Kontrol ve deney gruplarının yazma sınavı ön test puanlarının karşılaştırılması	85
Şekil 12. Kontrol ve deney gruplarının yazma sınavı ön test puanlarının karşılaştırılması	86

KISALTMALAR

D-AOBM- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

MEB- Millî Eğitim Bakanlığı

TÖMER- Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi



BÖLÜM I

GİRİŞ

Kişinin edindiği ilk dil olan ana dili, çevrenin ve özellikle okulun yardımıyla zaman içinde gelişir. Okullardaki ana dili öğretimi sayesinde bireyler iletişim becerilerini geliştirmekte, eğitsel başarılarını arttırmakta ve kendi kültürlerini tanımaktadırlar. Bir milletin yapı taşı olan dili anlamak ve öğrenmek, toplumun milli kültür hususunda bilinçlenmesine ve dil bilinci kazanmasına yol açmaktadır. Dil bilinci kazanmış medeniyetler de kendi kültür ve değerlerini korumakta ve yaşatmaktadırlar. Türkiye’de uzun yıllardır ana dili öğretiminin yanında yabancı dil olarak da yapılan Türkçe öğretimi, dünyada Türkiye’nin ve Türkçenin küresel etkileşimine katkıda bulunmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Dünyanın çeşitli ülkelerinden gelen öğrencilere Türkçe ve Türk kültürünü tanıtmak amacıyla yapılan bu öğretimde, ana dili dört temel dil becerisine odaklanılır. Bu becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilmesiyle dil öğretimi başarılı bir şekilde sonuçlanır.

Dört temel beceriden dinleme ve okuma anlamaya, yazma ve konuşma anlatmaya dayanan becerilerdir. Kişinin anlatma becerilerini iyi kullanabilmesi için anlama becerilerini geliştirmesi şarttır. Bu becerilerden yazma becerisi, öğrencinin duygu ve düşüncelerini somut olarak kaleme aldığı ve bir dil öğrenimde ulaştığı en son beceridir. Ayrıca etkili bir yazma için öğrencinin dilbilgisine hâkim olması, yazım ve noktalama kurallarını bilmesi ve kendini mantıklı bir düşünce şemasında ifade edebilmesi gerekmektedir. Bu nedenle öğrenciler diğer becerilere nazaran yazma becerisiyle ilgili daha fazla problem yaşamaktadırlar. Özellikle Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler, yazma için elzem olan bu becerilerin yanında, ana dilleri Türkçe olmadığından yazma konusu bulamama, yazma kaygısı yaşama, yazdıkları arasında anlamsal bütünlük kuramama ve yazıyı devam ettirememe gibi sorunlarla yüzleşmektedirler. Öğrencilerin bu gibi sorunlarını çözebilmek adına eğitimciler çeşitli yazma strateji, yöntem ve tekniklerinden yararlanmaktadır.

1.1. Problem durumu

Küreselleşen dünyada ortaya çıkan eğitimde verim, kalite gibi kavramlar eğitimcileri farklı öğrenme anlayışları bulmaya itmiş ve çeşitli yaklaşımları, yöntemleri meydana çıkarmıştır (Güzel ve Barın, 2023: 157). Bu yeni yaklaşım ve yöntemler, dil öğretimini de etkilemiştir. Dil öğretiminde “Neyi öğretilim?” sorusu, beraberinde “Nasıl öğretilim?” sorusunu da getirmekte, araştırmacılar bu sorular çevresinde yaklaşım, yöntem ve tekniklerle ilgili çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar (Göçen ve Okur, 2018). Dört temel dil becerisini etkili bir şekilde öğretmek için başvurulan yöntem ve teknikler öğretim ortamlarını çeşitlendirmekte, eğitimin kalıcılığı ve etkililiği üzerinde büyük rol oynamaktadırlar.

Yaklaşım, yöntem ve tekniklerin çeşitliliği, eğitim öğretim ortamlarında verimliliği sağlamaktadır. Ancak öğretim ortamlarının verimliliğine rağmen bazı becerilerin öğretilmesi ve öğrenilmesi hususunda problemler yaşanmaktadır. Özellikle yabancı dil öğretiminde öğrenciler, kendi dilleri dışındaki yeni bir dilde üretim gerektiren becerilerde zorlanmaktadır. Pek çok araştırmacı, öğrenci ve öğretmene göre bu becerilerin başında yazma yer almaktadır. En zorlanılan becerilerden birinin yazma olmasının çeşitli sebepleri ileri sürülmektedir. Çakır (2010)’a göre öğretmenin beklentisinin net olmaması ve öğrenciye yazma sürecinde yardımcı olmaması; Tok ve Ünlü (2014)’ye göre öğrencinin isteksizliği ve kişisel bilgi eksikliği; S. Maden, Dincel ve A. Maden (2015)’e göre yabancı öğrencilerin ana dilleri ve alfabesi, ders materyallerinin yetersizliği, öğretmenin tercih ettiği yöntem ve tekniklerden kaynaklanan sorunlar gibi unsurlar yazma becerisinin niçin zor bir beceri olarak görüldüğüne kaynaklık etmektedir. Bu sorunlar yazma becerisinin gelişimine engel teşkil etmekte ve öğrencileri yazma kaygısına sürüklemektedir.

Birey herhangi bir dilde yazarken kaygı duyabilmekte, yazmaya başlamak ve yazma süreci onun için problemlili bir hal alabilmektedir. Bunun literatürdeki adı yazma kaygısıdır (Karateke Bayat, 2018). Birçok faktör yazma kaygısını tetikleyebilir. Olumsuz yazma tecrübeleri, bireyin yazma özyeterliliğinin olmayışı, öğretmenin dönütleri ve öğrencinin yazma becerisindeki yetersizlikleri yazma kaygısına sebep olan etmenlerdendir (Zorbaz, 2010). Yazma esnasında konuşmada olduğu gibi karşıda birinin olmaması da yazma sürecinde kişilerin psikolojik olarak zorlanmasına sebep olmaktadır (Öztürk, 2012). İlköğretim Türkçe Öğretim Programında da yer aynı zamanda yabancı dil olarak öğretilen Türkçe derslerinde ve ders kitaplarında bulunan metni tamamlama, bir metinden yola çıkarak yazma ve bir metni tekrar oluşturma teknikleri programda amaçlarıyla beraber

verilmiştir. Bu üç tekniğin ortak paydası, öğrencilerin fikir yürütme, yaratıcılık ve bütünü tamamlayabilme becerilerini geliştirebilmesidir. Aynı zamanda hepsi öğrenciyi yazma konusu bulamama, yazmaya başlamaktan endişe duyma gibi kaygılardan kurtarabilecek tekniklerdir. Bu tekniklerle öğrenciye yazmayla ilgili ipuçları verilmekte, öğrencilere bir yandan yazma planında rehberlik edilirken bir yandan da onların yaratıcılıkları ve metinde anlam ilişkisi kurabilme becerileri ölçülmektedir.

Öğrencilerin yazma konusunda yaşadıkları sorunların birçok sebebi bulunmaktadır. Çalışmanın kuramsal çerçeve bölümünde de yer verilen bu sebeplerin yanında derslerdeki ve ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinde karşılaşılan yönerge eksikliği, öğrencilerin yazma çalışmalarında ne yapmaları gerektiğini tam olarak anlayamamaları ve konu seçiminde zorlanmaları gibi sorunlar yer almaktadır. Bunları çözmek adına öğretim ortamlarında kullanılan yazma tekniklerinin öğrencilere yol gösterici nitelikte yönergeler içermesi, öğrenciye yazma konusunun verildiği etkinliklerin yaptırılması gibi uygulamalar tercih edilebilir. Bu probleme uygun görülen, öğrencilere yazma yönergesi verip neyin nasıl yazılacağı konusunda rehberlik eden metin tamamlama ve oluşturma teknikleri araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Bu tekniklerin öğrencilerin yazma becerisine etkisinin yanında, yazma becerisini etkileyen kaygı ve öz-yeterlik unsurlarına kaygısı da incelenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi

Yabancı dil öğretiminde başarıyı motivasyon, öğretim materyalleri, öğretim teknikleri gibi unsurlar etkilemektedir (Özbay ve Zorbaz, 2011). Bu unsurlardan yöntem ve tekniklerin çeşitliliği öğretim ortamlarını zenginleştirmekte, eğitimcilerin kalıcı ve etkili öğretimler yapmalarına yardımcı olmaktadır. En son kazanılan beceri olan yazma, içerisinde çeşitli süreçler barındırması, üretim yapmayı gerektirmesi gibi sebeplerden dolayı öğrencilerin en zorlandıkları becerilerden biridir.

Yazma sürecini başlatan en önemli adımlardan biri olan yazma konusu bulma da öğrencilerin, özellikle bir dili ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin zorlandıkları bir durumdur. Bu kaygıların ve zorlanmaların önüne geçmek adına öğrencilere yol göstermek, rehberlik etmek şarttır. Bu çalışmada öğrencilere yazmalarında rehberlik edecek ve onları yazma konusu bulamama, yazma endişesi taşıma gibi problemlerini azaltacağı düşünülen üç tekniğin yazmanın çeşitli unsurlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmacı tarafından “Metin

Tamamlama ve Oluşturma Teknikleri” olarak adlandırılan bu teknikler metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturmaktır. Araştırma konusu olarak seçilen bu üç tekniğin en önemli ortak özelliği yazma konusu hakkında öğrencileri yönlendirici nitelikte olmasıdır.

Bu araştırma kapsamında metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin Türkçe eğitimi alan uluslararası öğrencilerin yazma becerisine, yazma öz yeterliğine ve yazma kaygısına etkisini tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmacılara göre derslerde ve ders materyallerinde metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma ve bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniklerine diğer tekniklere göre daha az yer verilmekte, bazı sınıflarda ise hiç yer verilmemektedir. (Ateş, 2023; Dinç ve Topçuğlu Ünal, 2020). Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında hazırlanmış ders kitaplarında da bu teknikler diğerlerine kıyasla daha az tercih edilmektedir (Maden ve Durmaz, 2022). Söz konusu tekniklerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliklerine etkisini araştıran müstakil bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışmada kısaca “metin tamamlama ve oluşturma teknikleri” olarak adlandırılan metin tamamlama, tekniklerinin yazma becerisi, yazma kaygısı ve yazma öz-yeterliği unsurlarına etkisi ölçülmüştür.

1.3. Problem Cümlesi

Bu çalışmanın ana problemi “Metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi, kaygısı ve özyeterliğine bir etkisi var mıdır?” sorusudur.

1.4. Alt Problemler

Bu çalışmanın alt problemleri,

1. Deney grubu öğrencilerinin yazma sınavları ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrencilerin bu tekniklerin yazma becerisine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

2. Deney grubu öğrencilerine uygulanan yazma kaygısı ölçeklerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrencilerin bu tekniklerin yazma kaygısına etkisine yönelik görüşleri nelerdir?
3. Deney grubu öğrencilerine uygulanan yazma öz-yeterliği ölçeklerinin ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? Öğrencilerin bu tekniklerin yazma öz-yeterliğine etkisine yönelik görüşleri nelerdir?

Sorularından oluşmaktadır.

1.5. Varsayımlar

Bu çalışmada, katılımcıların cevaplarında dürüst oldukları ve deney ile kontrol gruplarının birbirlerinden etkilenmediği varsayılmıştır.

1.6. Sınırlılıklar

Araştırmanın bazı sınırlılıkları şunlardır:

1. Araştırmada kontrol grubu öğrencileri farklı bir öğretmen tarafından eğitimlerine devam etmiştir.
2. Araştırmanın nitel boyutunda amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolayda örneklem kullanılmıştır. Görüşme uygulaması deneysel sürecin son haftasında yapıldığından en ulaşılabilir öğrenciler görüşmeye dahil edilmiştir.
3. Öğrencilerin görüşlerinden derinlemesine veri elde etmek için araştırmanın nitel bölümünde görüşme sorularına yer verilmiştir. Öğrencilerin yabancı uyruklu olması, araştırma sürecinde zaman sınırının olması gibi sebeplerden ötürü nitel yöntemlerden yalnızca görüşme tekniğine başvurulmuştur.
4. Çalışmanın ana konusunu oluşturan tekniklerin yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliğine etkisi incelenmiştir. Bunun sebebi bu üç kavramın birbiriyle ilişkili olması ve ilgili alanyazında genelde beraber kullanılmasıdır.

1.7. Tanımlar

Metin tamamlama tekniği: Bir metnin sonunun ya da başlangıcının eksik verildiği ve bütünün tamamlanmasının istendiği yazma tekniğidir (Göçen, 2021).

Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniği: Öğrencilere herhangi bir türde okutulan/dinletilen metnin farklı bir türde yazılmasının istendiği yazma tekniğidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniği: Öğrencilere okutulan/dinletilen bir metnin öğrenciler tarafından yeniden kurgulanmasının istendiği tekniktir (MEB, 2006).

Yazma kaygısı: Çeşitli sebeplerden ötürü bireyin yazmaktan uzaklaşması durumudur (İşeri ve Ünal, 2012: 69).

Yazma öz-yeterliği: Kişinin ne yapabileceğine dair kendisine olan inancıdır (Bandura, 1991: 248).

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu kısmında araştırmanın alt yapısını oluşturmak adına Türkçe Öğretimi, ana dil ve yabancı dil eğitiminde Türkçe, dil becerileri, yazma becerisi ve yazma becerisini etkileyen kavramlardan olan öz-yeterlik ile kaygı başlıkları incelenmiştir. İkinci bölümde ise ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. DİL VE DİL ÖĞRETİMİ

Dil, insanoğlunun kimliğini şekillendiren, insanın anlama ve anlatma ihtiyaçlarını gideren iletişim aracıdır. Bireyler doğdukları andan itibaren kendilerini çeşitli mimikler, jestler ve seslerle ifade edip iletişim kurmakta; büyüdükçe ve olgunlaştıkça içinde doğdukları coğrafyanın dilini kullanmaya başlamaktadırlar. İnsanların bilinmeyen dönemlerde başlattıkları bir iletişim sistemi olan dil, zamanla milletlerin kültürlerini devam ettirmelerini sağlayan; eğitimde ve sosyal yaşamda vazgeçilmez unsurlardan biri haline gelmiştir. Kapsamlı ve çok yönlü bir araç olan dilin araştırmacılar tarafından farklı boyutlarıyla farklı şekillerde incelenmesinden ötürü alan yazında birçok dil tanımı bulunmaktadır.

Türkçe sözlükte (URL 1) dil, “*İnsanlar arasındaki iletişimi sağlayan sesli/görsel işaretler sistemi, lisan.*” olarak tanımlamaktadır. Ergin ise (2004:3) dili kendine ait kuralları olan canlı bir varlık, ne zaman ortaya çıktığı bilinmeyen bir anlaşma sistemi şeklinde açıklamaktadır. Başka bir tanımda Yılmaz (2014: 34) dili karşılıklı anlaşmayı sağlayan, kendi içinde bir bütünlüğü olan bir göstergeler dizgesi olarak tanımlamaktadır. Yapılan tanımlardan yola çıkarak dilin sistemli bir iletişim vasıtası olarak kabul edildiği görülmektedir.

Dil insanların birbirleriyle etkileşime geçip yüzyıllar içinde gelişmesine sebebiyet vermiş, toplumların kültür ve medeniyetlerini gelecek kuşaklara aktarmalarında büyük rol oynamıştır. Kerimoğlu (2021:1) dili yalnızca bir iletişim aracından ziyade insanoğlunun en büyük buluşu, insanlığın ilerlemesinin temeli olarak tanımlamaktadır. Güneş’e (2021) göre ise dil öğrenmenin kalbi olan sınırsız bir beceridir. Tanımlardan hareketle dilin yaşamın her

alanında ne kadar önemli bir kavram olduğu görülmektedir. Dile ait tanımlar ve gelişip ilerleyen araştırmalar dile dair farklı terimlerin ortaya çıkmasına sebebiyet vermiştir. Bunlardan çalışmanın konusu kapsamında odaklanılması gereken iki önemli konu ise ana dili ve yabancı dildir.

Ana dili ve ana dil sık sık birbirinin yerine kullanılmakta, bazı araştırmacılar tarafından bunların yerini alabilecek yeni terimler önerilmektedir. Dolunay'a göre (2013) ana dil kavramının genel olarak dilin tarihçesi, ana dili kavramının ise dil öğretimi alanlarını ilgilendiren terimler olduğu görülmektedir. Korkmaz (1992) ve Aksan (2000) ana dili kavramını bireyin ilk olarak birinci derece yakınlarından öğrendiği, bilinçaltında barındırdığı ve toplumla bağ kurmasını sağlayan yegâne unsur olarak tanımlamaktadır. Vardar (2007) da ana dili kavramını bireyin doğduğu ve yetiştiği çevrede öğrendiği dil şeklinde ifade etmiştir. Ana dili insanların doğdukları toplumda öğrendikleri ilk unsur olduğundan kişilerin iç dünyasında, sosyal hayatlarında ve toplumun yapısında mühim bir yere sahiptir. Çavuşoğlu'na (2006) göre ana dili, bireyin kültürü, milli duyguları, bilgisi ve yaşam perspektifini belirleyen bir etken olduğundan milletlerin ana dili hususunda hassas olmaları gerekmektedir. Bir toplumun ana dili farkındalığını arttırmak ana dili öğretiminin etkili olmasına bağlıdır.

Dille ilgili dikkate değer bir diğer önemli kavram ise yabancı dildir. İnsanın doğduğu çevrede bilinçsizce edindiği ilk dili ana dili, sonradan öğrendiği ikinci dil ise yabancı dil olarak adlandırılmaktadır. Burada edinim ve öğrenme kavramları mühim bir yer tutmaktadır. İki kavram arasındaki temel fark, edinimin dilin bilinçaltı sürecini, öğrenmenin ise dilin bilinçli ve istendik sürecini kapsamasıdır (Uçak, 2016). Kimi araştırmacılara göre yabancı dil edinilen ya da öğrenilen, ana dilin dışında herhangi bir dil olarak tanımlanmaktadır (Peçenek, 2014). İnsanlar çeşitli nedenlerle yabancı dil edinmekte/öğrenmektedir. İkinci bir dil öğreniminin sebeplerini araştırmacılar çeşitli şekillerde açıklamıştır. Türkben'e (2018) göre insanoğlu, bugünün teknolojik ve endüstriyel gelişmeleriyle beraber, kendini güncellemek ve inovasyonları izlemek için yabancı dil öğrenme gerekliliği hissetmektedir. Günümüz teknolojisiyle uzaklar yakın olmuş, kültürler arası etkileşim içinde olmak, dünyanın bir ucundaki insanlarla iletişim kurmak oldukça kolaylaşmıştır. Bu etkileşimi sağlamak adına yabancı dil öğrenmek elzem haline gelmiştir. İşcan (2011) da medeniyetler arası yoğun etkileşimin öteki kültürleri, dolayısıyla kültüre açılan kapılar olan yabancı dilleri tanımayı bir zorunluluk haline getirdiğini öne sürmektedir. Yabancı dil öğrenmenin gerekliliği iletişim ve etkileşim haricinde iş dünyasına kolaylıkla atılma, kişisel gelişimde

ilerleme, kariyer fırsatları yakalama ve bilişsel yeteneklerin arttırılması gibi birçok alanda kendini göstermektedir (Yığın ve Tok, 2013).

Günümüzde Türkçe, yabancı öğrenciler tarafından ilgiyle takip edilen ve çeşitli ülkelerde eğitimi verilen popüler bir yabancı dildir. Türkçe günümüzde farklı ağız ve lehçelerle 200 milyonu aşkın konuşanı bulunan bir dil olması ile dünya dilleri içinde mühim bir yere sahiptir (Kaya ve Demirel, 2023). Günümüzde milyonlarca konuşanıya Türkçe, yıllardır çeşitli merkezlerde ikinci dil olarak öğretilmektedir.

2.1.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi

Çağımızda Türkçe öğretimi, öğretim programı dahilinde, öğrencilerin dört temel becerisini ve bunların yanında bazı özel becerilerinin geliştirilmesini amaçlayan bir süreçtir. Eğitim ve öğretim, öğrencilerin çağın taleplerine uygun bilgi, davranış ve değerlerle donatılmış, güncel becerilere sahip bireyler olmalarını; problem çözme, karar alma, yaratıcılık gibi üst düzey yetkinlikleri kazanmaları amaçlamaktadır. Bu hedeflere ulaşabilmek için kullanılan en temel araç ise öğretim programlarıdır (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Türk eğitim sisteminde her ders için, o dersin hedeflerini gerçekleştirmeye yönelik öğretim programları bulunmaktadır. Bu programlar temel olarak amaç, içerik ve ölçme-değerlendirme bölümlerinden oluşmaktadır. Cumhuriyetin ilanından günümüze dek hazırlanan öğretim programları, Türkçenin ana dili olarak hangi dönemlerde nasıl öğretildiğine dair büyük izler taşımaktadır.

Geçmişten günümüze hazırlanan öğretim programları içerikleri bakımından birbirinden farklılık göstermektedir. Şüphesiz, gelişen bilim ve teknoloji ışığında öğretim programı çalışmaları çağa uygun yaklaşımlarla geliştirilmiş ve değiştirilmiştir. Örneğin 1924 yılının ilkokullara yönelik öğretim programında yalnızca dersin işleyişine yönelik bilgiler yer alırken 1936 Yeni İlkokul Türkçe Müfredat Programı içeriğinde dersin işlenişi, milli eğitimin ilke ve amaçları, temel dil becerileri gibi unsurlara yer verilmiştir (Melanlıoğlu, 2010). 1936 İlkokul Türkçe Programı içeriğinde yer almayan dil bilgisi bölümü, 1948 İlkokul Türkçe Programı ile geri gelmiş ve yirmi yıl boyunca uygulamada kalmıştır (Kutlubay, 2015:51). Biçer' e (2017: 204) göre 1949 Ortaokul Türkçe Öğretim Programı, genel konu başlıkları halinde içeriğin verilmesinin yanı sıra ders materyallerinin belirtilmesi ve öğrencilere kazandırılması gereken davranışları detaylı bir şekilde içermesi yönleriyle geliştirilmiş bir programdır. 1962 programı, 1949 programının devamı niteliğinde olup 1981

yılındaki program davranışçı yaklaşımı benimsemesi, çok daha ayrıntılı oluşu ve sıkça yönlendirmeler içermesi bakımından farklılıklar taşımaktadır (Temiz, 2015). 1949'dan sonra hazırlanan programlardan en dikkat çekici değişikliklerden birine sahip olan program 2005-2006 Türkçe Öğretim Programıdır. Bu program, günümüzde kullanılan 2019 programının temelini oluşturmaktadır. Güneş'e (2021:77) göre 2005-2006 programı alandaki güncel yaklaşımlar çerçevesinde geliştirilmiş olup üst düzey düşünme becerilerini içermektedir.

Ülkemizde ana dili öğretimi Millî Eğitim Bakanlığınca hazırlanan ve güncel yaklaşımları benimseyen öğretim programı (MEB, 2019) ışığında, öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmayı hedeflemektedir. Bunun yanında program, öğrencilerin Türk dili ve kültürünü anlayıp dil bilincine ulaşmalarını, çağın gereksinimlerine uygun nitelik ve becerileri kazanmalarını hedeflemektedir. Ana dili öğretiminin yanında Türkiye, uzun yıllardır sayıları gün geçtikçe artan uluslararası öğrencilere özel kurumlarda ve devlet kurumlarda Türkçe öğrenme imkânı sunmaktadır.

2.1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Günümüzün küreselleşen dünyasında ikinci bir dil öğrenmek bireyin kişisel ve mesleki ilerlemesine katkıda bulunan önemli bir etkidir. Farklı bir dil öğrenme isteğinin pek çok nedeni olsa da yeni bir dil öğrenmenin önemi evrenseldir ve mutlaka kişiye yarar sağlamaktadır (Tilavova, 2021). Türkçe, küresel düzeyde ilgi duyulan ve öğrenilen diller arasında mühim bir yer kaplamaktadır. Yabancı uyrukluların Türkçe ilgisinin sebepleri arasında Türkiye'nin zengin tarihi ve kültürü, jeopolitik konumu, turizm potansiyeli, uluslararası arenalardaki başarıları ve dilinin öğretim üstünlükleri gibi etkenler yer almaktadır. Benhür (2002) yaptığı anket çalışması ile öğrencilerin Türkçe öğreniminin diğer sebeplerini üniversite eğitimi, mesleki amaçlar, turizm, aile bağları olarak belirlemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesinin Çin kaynaklarında yer alan Çince ve Türkçe arasındaki ortak kelimelerin varlığı sebebiyle Hunlara dayandığı düşünülmektedir (Özdemir, 2018). Yine bir Çin kaynağına göre Hindistan uyruklu bir kimsenin Hun dilini bildiği görülmektedir (Biçer, 2012). Bu bilgilerden yola çıkarak Türkçenin yabancı dil olarak uzun yıllardır öğretildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Cumhuriyet sonrası Türkiye'de 1950'den itibaren Türkçenin ikinci dil olarak öğretimi hızlanmış, birçok üniversite ve enstitü bünyesinde Türkçe Öğrenim Merkezleri kurulmaya başlanmıştır (İşcan, 2018: 19). Ayrıca

Boğaziçi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi, alana önderlik ederek ilk kaynakların hazırlanmasına liderlik etmişlerdir (Erdem, 2009: 890). Bunların yanında İstanbul Üniversitesi ve Orta Doğu Teknik Üniversitesi bünyesinde de çeşitli eserler yazılmıştır. (Durmuş, 2013: 108).

Ankara Üniversitesi TÖMER ile başlayan öğretim merkezlerinin kurumsallaşma sürecini 1994'te Gazi Üniversitesi öncelikli olarak çeşitli üniversiteler takip edip faaliyetlere başlamıştır (Biçer, 2017: 213). 2006-2008 yıllarından itibaren Türkiye'nin 81 şehrinin her birinde en az bir yükseköğretim kurumu (Arap, 2010), 2020 yılından itibaren neredeyse her yükseköğretim kurumunda bir TÖMER bulunmaktadır (Köse ve Özsoy, 2020). 2021 yılı verilerine göre TÖMER ve dil merkezlerinin sayısı 131'e ulaşmıştır (Altun, 2021). Tüm bu merkezlerde bambaşka ülkelerden gelmiş öğrenciler Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmektedirler.

Türkçenin ana dili konuşurlarına ve ikinci dil konuşurlarına öğretimi hususunda benzerlik ve farklılıklar bulunmaktadır. İlk olarak iki dil öğretimi arasındaki farklılıklar dil edinim-öğrenim süreci, öğrenme hedefleri ve öğrenci profili gibi çeşitli yönlerden değerlendirilebilir:

- Dil Edinim ve Öğrenim Süreci: Şimşek'e (2023) göre insandaki doğal yeti sayesinde kişi, doğduğu çevrenin dilini edinmektedir. Dinleme ve taklitte başlayan bu edinim süreci bilinçsizce devam ederken dil öğrenme süreci ise istemli gerçekleşir ve kişinin aktif çabasını gerektirmektedir. Çalışmanın "Dil ve Dil Öğretimi" bölümünde üzerinde durulan "ana dili" ve "yabancı dil" kavramlarından hareketle ana dilin edinildiği, yabancı dilin ise öğrenildiği çıkarımı yapılmaktadır.
- Öğrenme Hedefleri: Ana dili olarak Türkçe öğretiminde Türkçe Öğretim Programı esas alınmakta, program 1. sınıftan 8. sınıfa kadar öğrencilerin geliştirmesi beklenen dinleme, okuma, konuşma ve yazma kazanımlarını içermektedir. Bu kazanımlarda öğrencilerin milli duygu ve düşüncelerini güçlendirecek ve kendi ana dillerinin dil bilgisini detaylarıyla öğrenmelerini sağlayacak maddelere yer verilmektedir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (D-AOBM) esas alınmaktadır. D-AOBM detaylı bir dil yeterliği şemasıdır ve tanımlayıcı ölçekleriyle beraber A1 seviyesinden C2 seviyesine kadar dil yeterliği kazanımları sunar (MEB, 2021). Yabancı dil öğrenmenin hedef dilde konuşulanları anlamak, öğrenilen

dilin toplumuyla iletişim kurabilmek ve kültürünü tanımak gibi farklı hedefleri bulunmaktadır (Aydın, 2019:7).

- Öğrenci Profili: Ana dili olarak Türkçe öğrenenler için öğretim süreci daha doğal işlemektedir. Öğrenciler temel becerileri ve gramer farkındalıklarını çocukluk yıllarından itibaren bilinçsiz olarak edinmişlerdir. Yabancı dil öğretimindeyse durum farklıdır. Öğrenciler farklı kültür, dil ve inanıştan gelmekte; tüm bunlar öğrencilerin dil öğretim sürecini ve başarısını etkilemektedir. Alan yazın tarandığında öğrencinin ana dilindeki yeterliği; öğreneceği yabancı dile olan ilgi, istek, yetenek ve motivasyonu; öğrencinin bildiği dil sayısı gibi etkenlerin dil öğreniminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar olduğu görülmektedir (Alyılmaz, 2018; Demirel ve Yalçın, 2021; Özer ve Korkmaz, 2016).

Kurt (2019: 92) Türkçenin yabancı dil ve ana dil olarak öğretimindeki farkları şu şekilde özetlemektedir:

Tablo 1

Kurt'un (2019: 92) Ana Dili ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Farkları Tablosu

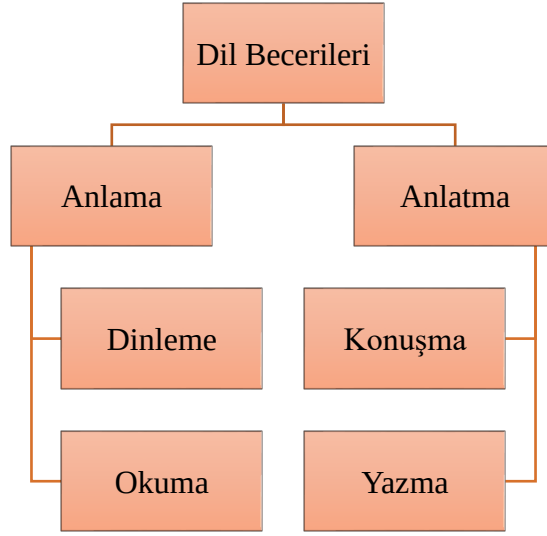
Alan	Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Öğrenme Bağlamı	İlk olarak İnfomal daha sonra formal edinme ve öğrenme süreçlerinden oluşmaktadır.	Formel eğitim ve sonrasında informal öğrenme sürecinden oluşmaktadır.
Dil Tipolojisi	Öğrenciler, ana dillerinin ses, biçim ve dizim bilgisine sahiptir.	Öğrenciler kendi ana dillerinin yapısından dolayı Türkçenin ses, biçim ve dizim bilgisine sahip olmayabilirler.
Kültürün Durumu	Öğrenciler içinde bulundukları kültüre alışkandır.	Öğrenciler geldikleri kültürü öğrenmektedir.
Hedef Kitle	Öğrencilerin dağılımı homojendir. Yaşları aynı veya yakındır.	Öğrencilerin dağılımı çoğunlukla heterojendir. Yaş dağılımlarında farklılıklar bulunabilir.

Eğitim Şekli	Sınıfsal düzenleme bulunmaktadır. (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, ve 8. sınıflar)	Düzeysel düzenleme bulunmaktadır. (A1, A2, B1, B2, C1, C2)
Öğretim Programı	Türkçe Öğretim Programı kullanılır.	D-AOBM kullanılır.
Eğitim Amacı	Ana dili bilincini kazandırmak ve geliştirmektir.	Hedef dili kullanabilmektir.
Öğretim Programının Amacı	Millilik ve evrensellik amaçlanmaktadır.	Kültürlerarasılık ve evrensellik amaçlanmaktadır.
Bireysel Amaç	Kişisel ve sosyal ihtiyaçları gidermektir.	Kişisel ve akademik gelişim sağlamaktır.

Görüldüğü üzere iki farklı öğretimde çeşitli farklılıklar bulunsa da bu iki süreç dil öğretiminin temel becerileri öğretme, kültürü tanıtmak, gramer öğretimi gibi temel kazanımları bakımından ortak paydada buluşmaktadır. Buna ek olarak dil öğretiminde benimsenen yaklaşımlar, kullanılan yöntem ve teknikler bakımından müşterek noktalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın odağı olan yöntem ve tekniklere değinilmeden önce, dil öğretimindeki temel taşlar olan dört temel beceri üzerinde durulmuştur.

2.2. Temel Dil Becerileri ve Yazma Becerisi

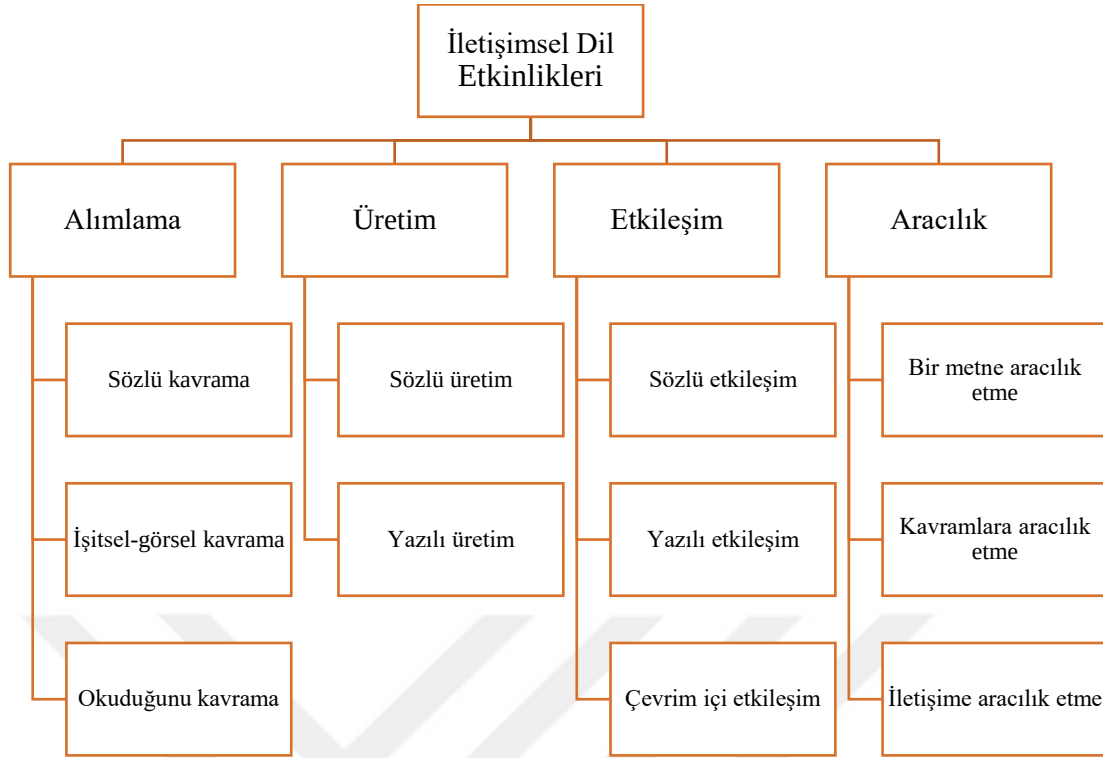
Dil öğretimi dilin dört temel boyutunu kazandırmak üzerine kuruludur. Dinleme ve okuma becerilerinde öğrenci, bilgiyi alıp anlamlandırmakta; konuşma ve yazma becerilerinde ise kendini sözlü ya da yazılı bir şekilde ifade etmektedir. Bu sebeple bu beceriler, Şekil 1’de görüldüğü gibi anlama ve anlatma becerileri olarak sınıflandırılmaktadır.



Şekil 1. Dil becerilerinin sınıflandırılması

Bir başka deyişle anlamın metinden çıkarıldığı dinleme ve okuma gibi beceriler alıcı, öğrencilerin sözlü ya da yazılı üretim yapmalarını gerektiren beceriler ise üretken beceriler olarak adlandırılmaktadır (Harmer, 2007). Birbirlerine entegre olan bu beceriler bir yandan ana dili bir yandan da yabancı dil öğretiminde olmazsa olmazdır. Dilidüzgün'e (2018) göre ideal bir öğrenme döngüsü için becerilerin bütünleştirilmesi gerekmektedir. Benzer şekilde Güzel ve Barın da (2023: 267) dil becerilerin tamamına sahip olmanın kişiye sosyal ve bilişsel birçok yönden yarar sağladığını bu sebeple dört temel dil becerisinin aynı anda öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

D-AOBM'de temel beceriler dilin gerçek hayattaki iletişimsel boyutu ele alınarak farklı bir sınıflandırma içinde yorumlanmıştır. Bu sınıflandırmaya göre dilsel etkinlikler alımlama, üretim, etkileşim ve aracılık olmak üzere dörde ayrılmaktadır (MEB, 2021).



Şekil 2. D-AOBM'ye göre iletişimsel dil etkinlikleri

Bir anlama becerisi olan dinleme, henüz anne karnındayken işitme yetisiyle gelişmeye başlayan ve kişinin edindiği ilk dil becerisidir. İletişimde büyük bir role sahip olan dinleme, sözlü iletişimde anlamanın temelini oluşturmakta ve hayatın pek çok alanında kullanılmaktadır. Altunkaya (2018) dinlemeyi iletişimin temeli olarak tanımlamaktadır. Dinleme ve işitme kavramları sık sık birbiriyle karıştırılmaktadır. Dinleme işitilen sesleri anlamlandırmaktır (Özbay ve Melanlıoğlu, 2012). Başka bir deyişle dinleme ve işitmenin farkı işitmenin bilinçsizce, dinlemenin ise bilinçle olmasıdır (Yıldız, Okur, Arı, Yılmaz, 2013). Hayatın birçok alanında en çok yer kaplayan beceri olan dinleme insanın sosyal ve akademik başarısını etkilemekte, diğer beceri alanlarının özünü oluşturmaktadır (Emiroğlu ve Pınar, 2013). Türkçe derslerinde metinleri kavrayabilmek, sınıf içi iletişimi sağlamak ve sağlıklı konuşmak adına dinleme eğitimine önem verilmelidir.

Anlama becerilerinden ikincisi ise okumadır. Okuma becerisi, kişinin ilköğretimde öğrendiği ve hayatının birçok alanında kullandığı önemli bir beceridir. Okumaya dair birçok tanım bulunmaktadır. Grabe ve Stoller (2020:4) okumayı gözle görülen grafik formları beynin algılaması ve kişinin ana dilinde yorumlayıp anlamlandırması olarak tanımlamaktadır. Güneş (2021: 127) ise eskiden yazıların şifresini çözme ya da seslendirme olarak tanımlanan okumayı, yeni yaklaşımlar ışığında, kelimeleri bütün şeklinde görme ve

belleğe kazıma şeklinde tanımlamaktadır. Bundan hareketle okumanın bilişsel bir boyutu olduğundan söz edilebilir. Bir diğer tanımda Coşkun (2002) okumayı görme, algılama, yorumlama, sentezleme gibi çeşitli zihinsel süreçlerin gerçekleştiği, bireyin kültürel ve sosyal birikimini arttıran bir araç ve edim olarak tanımlamaktadır. Görüldüğü gibi okuma, insanın hayattaki başarısını arttıran, sosyokültürel birikiminin gelişmesini sağlayan önemli bir beceridir. Bunun yanında Sever, Kaya ve Aslan'a (2020) göre okuma, kişilerin birikimlerine katkı sağlamakta olup yeni deneyimler kazanmasında mühim bir yere sahiptir.

Anlatma becerilerinin sözlü boyutu konuşma becerisinden oluşmaktadır. Konuşma, dinlemeden sonra çocukluk yıllarında gelişen ikinci beceri olup insanı diğer varlıklardan ayıran, en göze çarpan yeteneklerinden birisidir. İşcan (2015:4) konuşmayı sözlü duygu ve düşünce alışverişi, kişiler arası yaşantıların söz ile paylaşılması olarak tanımlamaktadır. Tanımdan hareketle konuşmanın iletişimin yegâne unsurlarından biri olduğu söylenebilir. Kardaş (2020:9) ise konuşmayı benzer bir şekilde kişi-kişi ya da kişi-toplum arası aktarımlar olarak tanımlamış, doğal yollarla edinilen konuşma becerisinin diğer becerilerde olduğu gibi eğitimle geliştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak dinleme gibi doğuştan edinilen bir beceri olan konuşmanın, kişinin kendin sözlü olarak ifade etmesini sağladığı söylenebilir. Türkçe derslerinde öğrencinin kendini ifade etmesi mühim bir husus olduğundan konuşma eğitimine gerekli özen gösterilmelidir.

Anlatma becerilerinin sonuncusu ve öğrencinin en son öğrendiği beceri ise yazmadır. Göçer (2019: 27) yazmayı çeşitli unsurları kâğıda aktarma işi olarak tanımlamaktadır. Bir başka çalışmada Kasten ve Yıldırım (2013) yazmayı çeşitli sembollerle anlatım yapmak şeklinde tanımlamaktadır. Göçer (2014: 199) bir başka çalışmasında yazmayı kişilerin temel kurallar ve belirlenmiş bir plan çerçevesinde hazırlanan yazılı anlatım becerileri olarak ifade etmiştir. Tanımlardan görüldüğü üzere yazma, anlatma becerisinin yazılı halidir ve dilin temel kurallarını bilmeyi gerektirir. D-AOBM'ye göre yazma becerisi, dil etkinliklerinin üretim, etkileşim ve aracılık kısımlarında yer almaktadır. Üretim etkinlikleri kapsamında yazılı üretim, etkileşim etkinlikleri kapsamında yazılı etkileşim ve aracılık kapsamında bir metne aracılık etme etkinlikleri, yazma becerisini kullanmayı gerektirmektedir (MEB, 2021). Anlatma becerileri, anlama becerileri gibi erken çocukluk yıllarında kazanılmadığı ve bir üretim gerektirdiği için dil öğreniminde öğrencilerin zorlandığı becerilerdendir. Anlatma becerilerinden yazma ve konuşmanın birçok farkı bulunmaktadır. Hilton ve Hyder'e (1997: 8) göre yazar okuyucusunun kendisini anlayıp anlamadığını bilmezken konuşmacı, jest ve mimik gibi ipuçları sayesinde bunun farkındadır. Bu sebeple yazmada üslup, noktalama

işaretleri gibi hususlara dikkat edilmelidir. Brown (2000: 304) ise, yazma becerisinin satır arası yorum yapmayı gerektirmesi, zengin söz varlığıyla yazılabilmesi ve uyulması gereken standartları barındırması bakımından konuşma becerisine kıyasla zorlayıcı yönleri olduğunu vurgulamaktadır.

Görüldüğü üzere yazma becerisi, daha dikkatli ve uzun bir yazma süreci, uyulması gereken bazı kuralları gerektirmektedir. Bu yönüyle konuşma becerisinden daha kompleks bir edim olduğu söylenebilir. Yazma becerisi gerek yetişkinler gerek çocuklar için en karmaşık becerilerden biri olup (Troia ve Graham, 2003) öğrencilerin en güçlük çektikleri beceri olarak kabul edilmektedir (Açık, 2008; Çakır, 2010; Şimşek, 2016). Yazma becerisi Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin de zorluk yaşadığı bir beceridir. Öğrencilerin yazma becerisinde yaşadıkları çeşitli problemler, ilgili alanyazından ve araştırmacının sahadaki gözlemlerinden hareketle şu şekilde sıralanabilir (Alar, 2018; Boylu, 2014; Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012; Kalfa, 2014; Mutlu ve Gümüş, 2021; Özdemir ve Arslan, 2018; Subaşı, 2010; Şengül, 2014)

- Öğrencilerin ana dilleri ve hedef dil olan Türkçe dilindeki ses ve harf boyutları bakımından alfabe farklılığı.
- Öğrencilerin ana dillerinden öğrenmek istedikleri dile yaptıkları negatif aktarım.
- Öğrencilerin ana dilleri ile öğrenmek istedikleri dilin yapısal farkları (Gramer, sözcük, cümle yapıları, dil ailesinin barındırdığı karakteristik özellikler, imla kuralları vb.)
- Sözcüklerin ve eklerin anlam ve şekil bakımından yanlış ya da eksik öğrenilmesi.
- Öğrencinin diğer dil becerileri ve Türkçe grameri hususundaki eksiklikleri.
- Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları, kaygıları ve düşük öz-yeterlilikleri.
- Öğrencilerin yazma konusuyla ilgili bilgisiz ya da az az bilgili olmaları, konu seçiminde yaşadıkları kaygılar.
- Yazma etkinliklerindeki yönerge eksikliği ve eğitimcinin yazma rehberliğindeki eksikliği.
- Ders kitapları ve materyallerindeki yazma etkinliklerinin yetersizliği ve benzer tarzda oluşu.

Alan yazından hareketle yabancı öğrencilerin yazma sürecinde birtakım problemler yaşadıkları söylenebilir. Türkçe dersi alan öğrencilerin en güçlük yaşadıkları becerilerden

biri olan ve bu çalışmanın merkezini oluşturan yazma da her beceri alanında olduğu gibi bünyesinde süreçler, yaklaşım, yöntem ve teknikler barındırmaktadır. İlerleyen bölümlerde yazma becerisinin süreçleri, yaklaşım, yöntem ve teknikleri ile çalışmanın inceleme konusu olan metin tamamlama ve oluşturma tekniklerine yer verilmiştir. Bu tekniklerin seçilme sebepleri, yukarıda belirtilen “Öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları, kaygıları, özyeterliklerinde hissettikleri eksiklik, yazma etkinliklerindeki yönerge eksikliği, ders materyallerindeki benzer tarzda yazma etkinlikleri, öğrencilerin yazma konusu hakkında bilgisizlikleri ve konu seçiminde yaşadıkları kaygılar” maddeleridir. Bu çalışmayla metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin bu sorunlara etkisi araştırılmıştır.

2.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Yazma öğretiminin amacı, öğrencinin kendini ifade etmesine olanak sağlamakta ve yazılı anlatımını geliştirmektir. Bireyin dil edinimi ve öğretiminde en son yazma becerisi geliştirilmektedir. Yabancı dil öğretiminde de bu durum benzer olduğundan yazmanın en yavaş gelişen dil becerisi olduğu söylenebilir (Yağcı, 2017). Dil becerilerinin kazandırılmasında son aşama olan yazma, yabancı dil öğrencileri için zorlu bir süreç olsa da muhakkak öğrenilmesi ve geliştirilmesi gereken bir beceridir. Yabancı dil öğretiminde yazma, iletişim kurmanın yanı sıra öğrencinin gündelik, akademik ve sosyal yaşantısını olumlu yönde etkilemektedir. Raimes’e (1983:3) göre ikinci dil öğretiminde yazma gündelik hayatta yazmaya duyulan ihtiyacı gidermenin yanında öğrencilerin dil bilgisi, deyimler, sözcükler gibi eski öğrenmelerini güçlendirmektedir. Ayrıca yazma becerisi öğrenilenlerin pekiştirilmesi ve kalıcılığının artması, yazım ve noktalama kurallarının öğrenilmesi gibi hedeflerin kazanılmasına da yardımcı olmaktadır (Çakır, 2010). Anlatmaya dayalı beceriler olan konuşma ve yazma, kişinin ilk olarak dinlediği ya da okuduğunu anlamlandırması, sonrasında yorumlayıp üretmesini gerektiren beceriler olduğundan bünyelerinde bir dizi aşama ve süreç barındırmaktadırlar.

Yabancılar Türkçe öğreten kurumlarda yazma becerisi alfabe, kelime, paragraf ve metin öğretimi aşamalarıyla kazandırılmaktadır (Tiryaki, 2013). Bu aşamalardan ilki olan alfabe öğretiminde bireylere sesler ve harfler çeşitli materyaller yardımıyla görsel ve işitsel olarak öğretilmektedir. Yazma becerisinin temelini ses, ses olayları, hece gibi kavramlar oluşturduğundan bunların bilinmesi son derece önemlidir (Bağcı ve Başar, 2018). Alfabe

öğretimindeki en büyük problemlerden biri, öğrencinin ana dilinden aşına olmadığı harfler ve seslerdir. Karababa'ya (2009: 273) göre öğrencinin sözcüklerin sesletimiyle ve sesleri algılamakla ilgili yaşadıkları problemlerin kaynağı ana dilleriyle hedef dilin alfabesindeki farklılıklardır. Tüm bunların sonucunda bilhassa Türkçede bulunan ancak diğer dillerde olmayan ya da farklı bir şekilde telaffuz edilen harflerin Türkçe öğretim merkezlerindeki öğretim elemanları tarafından titizlikle öğretilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Yazmanın ikinci aşamasını kelime öğretimi oluşturmaktadır. Yabancılar kelime öğretiminde temel söz varlığını öğretmek önemli bir husustur. Barın (2003) temel söz varlığını gündelik hayatta sıklıkla kullanılan sözler şeklinde ele almaktadır. Kelime öğretiminde öğrencinin sık sık kullanacağı, gündelik yaşamdan örnekler verilmektedir. Söz gelimi öğretim elemanları A1 seviyesinde alfabenin ilk harfi için anahtar, askı, araba gibi temel söz varlığından sözcükler öğretirken ahenk, azim, arzu gibi kelimeleri tercih etmemektedirler. Yabancılar kelime öğretimi çalışmalarında, her dil dersinde olduğu gibi, öğrenme ortamını çeşitlendirmek, etkili ve uzun süreli öğretim sağlamak adına farklı yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. İnce'ye (2006) göre sözlük kullanımı, çağrışım, müzik, resim, dramatizasyon, kelime defteri, tekrar, bulmaca, bağlam bu yöntemlerden bazılarıdır.

Kelime öğretimden hemen sonra cümle öğretimi aşaması gelmektedir. Dillerin kendilerine özgü bir söz dizimi vardır. Bayazıt (2019) yabancı uyruklu öğrencilerin cümle kurarken yaptıkları hataların ana dilleri ve Türkçenin söz dizim farklılığından kaynaklandığını belirtmektedir. Türkçe söz dizimini Arapça ve Hint-Avrupa dillerinden ayıran en belirgin özelliği ana unsurun cümle ya da kelime grubunun sonunda bulunmasıdır (Karahana, 2019:9). Özkan ve Musa'ya (2004) göre söz dizimi dilin düzenini, dilin düzeni ise duygu ve düşüncelerin aktarılmasını sağlamaktadır.

Görüldüğü üzere cümle kurmak için dilin yapısını anlamak gerekmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminde de A1 seviyesinden başlayarak öğrencilere Türkçe cümle yapısı öğretilmektedir. Yazmanın dört ve beşinci aşamaları paragraf ve metin öğretimidir. Alfabeyi öğrenip bununla beraber kelime bilgisini geliştiren öğrencinin paragraf yazabilmesi için, düşünceleri akışına uygun yazma, giriş gelişme ve sonucun ayırmasına varma gibi becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir (Tiryaki ve Zini, 2022). Ders sırasında bolca dikte çalışmasının yaptırılması ve öğretmenin yönlendirici dönüt ve düzeltmeler vermesi paragraf öğretiminin etkililiğine yardımcı olmaktadır (Alar, 2018: 9) çünkü dikte esnasında öğrenci hem anlamaya hem yazmaya çalıştığından tüm dil becerileri gelişmektedir (Bozkurt, vd., 2014). Dikte haricinde öğrencilerin cümleleri bir araya getirip paragraf, paragrafları bir

araya getirip metin oluşturmaları için, yazma öğretiminde birtakım yöntem ve teknikler kullanılmaktadır. Dil merkezlerinde öğrencilerin kelime ve cümle bilgisinin temelini attığı A1 seviyesinden başlayarak çeşitli yazma aktiviteleri ve materyalleriyle paragraf ve metin düzeyine gelmeleri sağlanmakta, öğrencilerin yazma becerileri geliştirilmektedir. İlter'e (2014) göre yabancı dil sınıflarında kullanılan uygun yöntem, materyal ve etkinlikler yazma sürecini olumlu etkilemektedir.

Türkçe dersinde değişik yöntem ve tekniklerin kullanımı hem dersin doğasında bulunan hem de gerekli bir hal olup bir ders saatinde birden çok yöntem ve teknikten yararlanılabilir (Kavcar, Oğuzkan ve Sever, 2021). Bu çalışmanın inceleme konusu olan tekniklere geçmeden önce alanyazındaki yaklaşım, yöntem ve teknikler incelenmiştir.

2.2.3. Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Unsurları

Yabancı dil öğretiminde öğrenci, öğretmen ve yöntem olmak üzere üç unsur bulunmaktadır (Kıran, 2023: 36). Çalışmanın bu kısmında yöntem unsuru, ilişkili olduğu yaklaşım ve tekniklerle incelenmiştir. Küreselleşen dünyada eğitim ve öğretim üzerine ortaya atılan çeşitli görüşler öğrenmeyle ilgili bazı kuram ve yaklaşımları ortaya çıkarmış, bu gelişmelerle birlikte eğitimciler eğitimin niteliğini arttırmak adına farklı yöntemler geliştirmişlerdir (Güzel ve Barın, 2023: 157). Yaklaşım, yöntem ve teknik terimleri alanyazında sık sık manaları karıştırılan terimlerdir. Birçok araştırmacı bu terimleri tanımlayarak aralarındaki ilişkinin ve ayrımın gösterilmesine yardımcı olmuştur. Anthony (1963) ile başlayan tanımlamalar günümüz araştırmalarında da hala çalışılmaktadır. Tablo 2'de yaklaşım, yöntem ve teknik kavramlarının alandaki farklı araştırmacıların yaptıkları tanımlar bulunmaktadır:

Tablo 2

Yaklaşım, Yöntem ve Teknik Kavramlarına Yönelik Yapılan Tanımlar

Tanımı Yapan Araştırmacı	Tanımı Yapılan Terimler		
	Yaklaşım (Approach)	Yöntem (Method)	Teknik (Technique)

Anthony (1963: 63-67)	Dilin doğasına dair temel ilke ve kurallara dayalı teorilerdir.	Dil materyallerin sunulması adına yaklaşımların içinde yer alan ve belirli prosedürleri olan plandır.	Bir yöntem ve dolayısıyla yaklaşımla ilişki olan sınıf içi uygulamalar, etkinliklerdir.
Richards ve Rodgers (2001: 18-35.)	Anthony'den sonra yaklaşım, yöntem ve teknik terimlerini daha detaylı olarak Richards ve Rodgers tanımlamaktadır. Onlara göre yaklaşım, öğretim ve öğrenim prosedür ve ilkelerini belirleyen, dil öğrenme sürecindeki psikodilbilimsel ve bilişsel süreçleri açıklayan dilin temellerine dair teorilerdir.	Yöntem yerine tasarım olarak adlandırılan öğretim planıdır. Tasarım seviyesinde genel ve özel hedefler, etkinlikler, öğretmen ve öğrenci rolleri ile materyaller yaklaşım denen teorileri desteklemektedir. Öğretim etkinlikleri bu unsurlarla uyumlu bir şekilde kullanılmaktadır.	Prosedür olarak adlandırılan teknik, yöntem kullanılırken gözlemlenen uygulama, davranış ve taktikler olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenin kullandığı kaynaklar, derslerdeki etkileşimler, yöntem uygulanırken kullanılan taktikler teknik kavramı kapsamında yer almaktadır.
Clarke (1983: 106-115)	Yaklaşım, kişinin bir konuya yönelik perspektifidir. Fikirlerle dair teorik bir çerçeve sağlayan mihenk taşıdır.	Yöntem, yaklaşım ve tekniğe göre tanımlaması ve deneyimlenmesi daha zor, muğlak bir terimdir. <i>"Fikirlerin asıldığı bir kanca"</i> olarak tanımlanmaktadır. Yöntemin insanların işlerini yürütmek, mesleki etkileşimlerde bulunmalarını sağlamak gibi faydaları bulunmaktadır.	Tanımlamanın karmaşık olduğu bir terimdir. Ders içi etkinliklerin nasıl yapılacağına dair ayrıntıları içeren etkileşimler dizisidir.
Brown (2000: 16)	Anthony'nin tanımından hareketle dilin doğasına	Dilsel hedefleri gerçekleştirmek adına farklı bağlamlarda farklı	Dilsel hedefleri gerçekleştirmek adına daha küçük ve özel bir

	yönelik teorik bilgi ve inançlardır.	kitlelere hitap edebilen, öğrenci-öğretmen rolleri, ders materyalleri, hedefler gibi özelliklerle ilgilenen geliştirilmiş özelliklerdir.	ortam olan sınıf içinde kullanılan çeşitli aktivite, görev ve egzersizlerin tümüdür.
Demirel (2020), Demirel (2017).	Eğitim ve öğretimin başarıya ulaşması adına temel alınan modeldir (2017).	Bir hedefi/konuyu öğrenmek için seçilen, izlenen yoldur (2020).	Öğretim yönteminin uygulamaya geçirilme şeklidir (2020).
Arıcı (2006: 299)	Bir hedefe ulaşmak adına onunla ilgili konulara genel olarak bakış şeklidir.	Bir hedefe ulaşmak adına yapılan uygulamaların genelidir.	Bir konuyu öğretmen adına öğretmenlerin tercih ettikleri çalışma stildir.
Tahir (2012)	Öğrenmeye nasıl başlanacağını ifade eden bu terim, bir şeye başlamak için tercih edilen yoldur.	Yöntem, hedefe varmak için başvuru alan araçtır. Öğretilcek konunun seçimi ve düzenlemelerini içeren öğrenme planıdır.	Teknik, öğretimin sunum aşamasını temsil etmektedir. Öğrenme materyallerini sunup kullanmanın yollarıdır. Öğretmenin sınıf içinde başvurduğu taktiklerdir.
Durmuş (2013: 36)	Dile dair inanç ve görüşlerin bütünüdür.	Dil hedeflerini gerçekleştirmek için yapılan sınıf içi aktiviteler ve bunlara dair kuramsal fikirlerdir.	Dil sınıflarında yapılan alıştırma ve etkinliklerdir.
Güzel ve Barın (2023: 158)	Eğitim ve öğretime dair anlayışların bütünüdür.	Hedeflere ulaşmak için çizilen yoldur.	Yöntemi uygulamak için başvuru alan yardımcılarıdır.

Tanımlardan görüldüğü üzere bu terimlerden yaklaşım bünyesinde çeşitli yöntemleri, yöntemler de çeşitli teknikleri barındırmaktadır. Hiyerarşik olarak yaklaşım terimi en üstte konumlanmakta ve diğer terimleri kapsamaktadır. Tablo 1’den yola çıkarak geçmişten günümüze yapılan tanımların temelini Anthony’nin (1963) başlattığı ve Richards ile Rodgers’ın (2001) geliştirip düzenlediği araştırmaların oluşturduğu söylenebilir. Genel

olarak yaklaşım kavramında bir fikir birliğinin olduğu söylene de yöntem ve teknik kavramlarının araştırmacılar tarafından bazen farklı isimlerle, bazen farklı boyutlarıyla ele alındığı tablodan çıkarılabilir. Güneş (2014) bu iki tekniğin benzerlik ve farklılıklarını şu şekilde açıklamaktadır:

Tablo 3

Yöntem ve Teknik Terimlerinin Benzerlik ve Farklılıkları

Farklı Yönler	Benzer Yönler
Teknik yöntemin alt unsurudur.	İkisinde de amaç, ilke, içerik ve kuralları bulunmaktadır.
Yöntem içerisinde birçok tekniği barındırabilmektedir.	İkisi de uygulanmak için belli bir süreç gerektirir.
Yöntem teknik olmadan uygulanamazken bir teknik bağımsız olarak kullanılabilir.	İkisinin de uygulanmasında araç gereç kullanılmaktadır.
Bir teknik farklı yöntemlerde kullanılabilir.	İkisi de öğretim için bir yoldur.
Teknik yöntemin alt amaçlarını gerçekleştirmektedir.	
Teknik yöneme, yöntem de öğretim hedeflerine ulaşmaya yardımcıdır.	
Yöntem tekniğe göre daha uzun bir uygulama zamanı gerektirmektedir.	
Tekniklerin etkililiği yöntemin başarısını arttırmaktadır.	

Yöntemin ilke, süreç, teknik gibi
bileşenleri bulunurken tekniğin iş, işlem,
beceri bileşenleri bulunmaktadır.

Yöntem bir amaca ulaşma gayesiyle
kullanılan yolken teknik bir işi yapma
şeklidir.

Güneş (2014: 33)'ten tablolastırılmıştır.

Araştırmacıların görüşlerinden hareketle yaklaşım ya da diğer adıyla stratejiyi eğitim ve öğretim süreçlerine dair temel bir bakış açısı sunan ilkeler bütünü; yöntemi dersin nasıl yapılacağına dair bir plan, tekniği ise ders sürecinde başvurulacak aktivite ve etkinliklerin bütünü olarak tanımlamak mümkündür.

Tarihsel süreç içinde dil öğretimi alanında çokça yaklaşım, yöntem ve teknik ortaya atılmıştır. Özellikle daha özel kavramlar olan yöntem ve tekniklerde geniş bir çeşitlilik bulunmaktadır. Örneğin dil becerileri için ayrı, gramer için ayrı yüzlerce yöntem ve teknik bulunmakta ve hala yenileri geliştirilmektedir. Bu sebeple ve çalışmanın bütünlüğünü bozmamak adına, çalışmanın bu kısmında bütün yaklaşım, yöntem ve tekniklere yer verilmemiş; geçmişten günümüze dil öğretiminde bilhassa Türkçe öğretiminde en çok kullanılagelmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerden bahsedilmiştir. Bunlardan bazıları farklı kaynaklarda farklı sınıflandırmalar altında yer almıştır. Örneğin Richards ve Rodgers (2001), Göreve Dayalı Yöntem (Task-Based Method) terimini kullanırken Güzel ve Barın (2023) çalışmasında aynı terimden yaklaşım olarak bahsetmektedir. Doğal yaklaşım ve iletişimsel yaklaşımda da benzer ikilikler bulunmaktadır. Bunlar gibi terimlerin farklı kullanıldığı örneklerde kronolojik olarak daha önce yazılmış ve eserler ve alanyazındaki müşterek görüşler baz alınarak sınıflamaya dahil edilmiştir.

A. Dil Öğretim Yaklaşım ve Yöntemleri

Dil öğretimi alanındaki yaklaşımlardan kimi belirli dönemlerde yaygınlaşıp zamanla kullanırlılığını yitirse de kimi günümüze dek varlığını süregelmıştır. Alanyazın taramasından hareketle dil öğretimindeki en bilinen yaklaşımlar Dil Bilgisi Yaklaşımı,

Kültürel Yaklaşım, Sözel Yaklaşım ve Durumsal Dil Öğretimi, İletişimsel Yaklaşım, Göreve Dayalı Yaklaşım, Doğal Yaklaşım, Davranışçı Yaklaşım, Bilişsel Yaklaşım, Doğuşancı Yaklaşım, Sosyal Etkileşim Yaklaşımı, Kültürler Arası Etkileşim Yaklaşımı Sözcüksel Yaklaşım, Yapılandırıcı Yaklaşım, Beceri Yaklaşımı, Etkinlik Yaklaşımı, Tüm Dil Yaklaşımı, İçerik Odaklı Yaklaşım, Çoklu Zeka Yaklaşımı, Gövde Temelli Yaklaşım; en yaygın yöntemler ise Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi, Diziler Yöntemi, Doğrudan Yöntem, Dilsel-İşitsel Yöntem, İş Birlikli Öğrenme Yöntemi, Toplu Fiziksel Tepki Yöntemi, Danışanlı Öğrenme Yöntemi, Telkin Yöntemi, Görsel İşitsel Yöntem, Sessizlik Yöntemi ve Eklektik Yöntem olarak sıralanabilir. (Ajabshir, 2014; Bölükbaşı, 2012; Demir ve Açık, 2011; Demirel, 2021; D. Yaylı ve D. Yaylı, 2019; Brown, 2000; Göçen ve Okur, 2020; Güneş, 2011; Güneş, 2015; Güneş, 2017; Güneş, 2021; Güzel ve Barın, 2023; Kansızoglu, 2021; Krashen ve Terrel, 1998; Larsen Freeman ve Anderson, 2013; Memiş ve Erdem, 2013; Özdemir, 2019; Puren, 2004; Racine, 2018; Richards ve Rodgers, 2001; Slavin, 1980; Tosun, 2006).

B. Dil Öğretim Teknikleri

Öğretim teknikleri çeşitli araştırmacılar tarafından farklı şekillerde tasnif edilmiştir. Emin (2021), öğretimde teknikleri öğreten açısından “bireysel teknikler, yaparak uygulayarak öğretme teknikleri, oyun türü öğretme teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri” şeklinde dörde ayırmaktadır. Güzel ve Barın’a (2023: 211) göre yabancı dil öğretim teknikleri genel olarak “bireysel ve grupla öğretim teknikleri” olarak iki grupta ele alınmaktadır. Demirel (2021) de benzer şekilde bir tasnif yaparken başka bir eserinde (2017) teknikleri “bireysel öğretim teknikleri, grupla öğretim teknikleri ve sınıf dışı öğretim teknikleri” olarak üçe ayırmaktadır. Şahin ve Kemiksiz (2018) grupla öğretim tekniklerini “iş birlikli öğrenme teknikleri ve grupla öğrenme teknikleri” olmak üzere ikiye ayırmıştır. Bu çalışmada alan yazından hareketle Türkçe öğretiminde en çok kullanılan teknikler üç temel başlık altında toplanmıştır.

a) Bireysel Öğretim Teknikleri

Bireyselleştirilmiş Öğretim Tekniği: Bu teknikte öğretmen sınıftaki öğrencilerin bireysel farklılıkları, ilgi ve ihtiyaçlarını detaylarıyla bilmelidir. Tüm bu bilgilerin ışığında çeşitli

taktiklerle öğrencileri derse katmakta ve ders sonrasında onlara bireysel ödevlendirmeler, tekrarlar vermektedir (Şahin, 2018: 136).

Programlı Öğretim: Bu teknikte davranışçı Psikolog Skinner'ın görüşleri ışığında öğrenci ders hedeflerine kendi bireysel çalışmaları sonucunda ulaşmaktadır. Bu tekniğin gerçekleştirilmesinde programlı öğretime uygun olarak hazırlanmış kitaplar, bilgisayar programları gibi çeşitli araçlar kullanılmaktadır (Demirel, 2021: 91-92).

Bilgisayar Destekli Öğretim: Bu öğretim tekniğine göre öğretmen sınıfta ya da bilgisayar ortamında konuyu anlatırken bilgisayar ortamından alıştırma, tekrarlar, etkinlikler ve değerlendirmeler yapılmaktadır (Demirel, 2017: 180)

b) Grupla Öğretim Teknikleri

1. **İş birlikli Öğretim Teknikleri:** Bir grup çalışmasının iş birlikli olarak değerlendirilebilmesi için etkileşim, grup ruhu, sosyal becerilerin kullanımı gibi temel prensiplere uygun olmalıdır (Şahin, 2011). İş birlikli öğrenmenin diğer ayrıntıları ise tüm grubun ortak hareket etmesi, grupların birbirlerine yardımcı olması ve grupların heterojen yapılarda olması olarak sıralanabilir (Varışoğlu, 2013). İş birlikli öğrenme kapsamında kullanılabilecek teknikler Şahin ve Kemiksiz (2018: 168-173) tarafından şu şekilde sıralanmıştır: Birlikte öğrenelim, öğrenci takımları, birlikte soralım, akademik çelişki, birleştirme, buluş, takım-oyun turnuvaları, birlikte öğrenelim, jigsaw, ters jigsaw, konu jigsawu, grup araştırması, karşılıklı sorgulama, birleştirilmiş iş birlikli okuma.

2. **Grupla Öğrenme Teknikleri:** Şahin ve Kemiksiz (2018: 173) tarafından yukarıda belirtilen şartları sağlamayıp işbirlikli öğrenme kategorisinde olmayan diğer grup çalışmaları şu şekilde sıralanmıştır: Açık oturum, akrostiş, akvaryum, altı ayakkabılı düşünme, altı şapkalı düşünme, anlatım, araştırma grubu, arkası yarın, elma dersem git armut dersem kal, balık kılçığı, benzetim, beyin eseri, beyin fırtınası, bilgi kese kağıdı, sergi, bilişsel çiraklık, bunu kim yapar?, yaratıcı drama, v diyagramı, katılıyorum-katılmıyorum, buzkıran, rol oynama, buzz, çember, dedikodu, değerlendirme yaprakları, diyalog, doğru mu yanlış mı?, dönüşümlü öğrenme, drama, duvar yazısı, burada herkes öğretmen, düşün-eşleş-paylaş, ekiple öğretim, eylem araştırmaları, flaş, forum, gezi,-gözlem, görev grubu, görüş geliştirme, gösteri, gösterip yaptırma, hazineyi bul, hızlı tur, istasyon, kartopu, karar verme, karşılıklı öğretim, kart eşleştirme, kavram ağı, kavram haritaları, keşfederek öğrenme, kim olduğunu bul, kollegyum, konferans, konuşma halkası, köşelenme, kum saati, küpleştirme, listeleme,

mahkeme, mektup-telgraf, metafor, mikro öğretim, münazara, nesi var?, öğrenme galerisi, örnek olay, panel, özel ders grubu, paylaşımlı öğretme, vızıltı, üçlü değişimi, pazar yeri, philips 66, problem çözme, proje yönetimi, sandviç, seminer, siz olsaydınız ne yapardınız?, sokratik tartışma, sokrat semineri, soru ağı, soru cevap, soru turu, söylev, şiir yazma, tartışma, tereyağ-ekmek, top taşıma, workshop, yaratıcılık grubu, yarışmalar, zıt panel, zihinsel haritalama, sempozyum.

c) Sınıf Dışı Öğretim Teknikleri

Gezi Tekniği: Öğrenme ortamındaki çalışmaları tamamlamak, ilk kaynaktan bilgi edinmek, okulla gerçek yaşamın bağını kurmak gibi amaçlarla gerçekleştirilmektedir. Önceden bir gezi planının yapılması yararlıdır (Demirel, 2017: 126).

Gözlem Tekniği: Bir unsur için detaylı bilgi edinmek amacıyla kullanılmaktadır. Sistemattiktir ve belirli bir forma göre yapılır (Demirel, 2017: 127).

Sergi Tekniği: Gezinin kurallarına uyulup alınması gereken izinler alınarak gerçekleştirilen bu teknik, doğal, kültürel ya da toplumsal ürünlerin sunulduğu yerlere gitmek ya da bu ürünleri sunmak için yapılan etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Sönmez (2020: 334).

Ödev Tekniği: Çoğu derste tercih edilen bu teknik küçük sınavlar, etkinlikler, etkileşimli oyunlar ve uygulamalar şeklinde verilebilir. Ödev tekniğinde ödevlerin takibi ve öğrenciye dönüt verilmesi önemli bir husustur (Şahin, 2018: 141).

Proje Tekniği: Bilimsel yöntem basamaklarına göre ilerleyen, grup ya da bireysel olarak gerçekleştirilebilen, öğrencilerin buldukları bir sorunla ilgili yaptıkları üst düzey çalışmalardır (Sönmez, 2020: 336). Bu teknik öğrencileri yaratıcılığa itmekte, bilimsel çalışmayı ve problem çözme öğretip öğrencinin plan yürütme becerilerini geliştirmektedir (Yıldızlar, 2019: 212).

Türkçe öğretiminde teknikler elbette bunlarla sınırlı değildir. Örneğin Çevik (2023) hikâye haritası, çift girişli günlük, konuşma biletleri, analogi, bil-iste-öğren, gökkuşağı, elden ele gibi birçok farklı teknikten bahsetmektedir. Kumaravadivelu'ya (2006) göre sınıf ortamında öğretmenin uygulamaya teşvik ettiği aktiviteler teknik kapsamında ele alınmaktadır, bu teknik teriminin ne kadar ucu açık bir kavram olduğunu anlamaya yardımcı olmaktadır. Teknikler sınıf içi uygulamalar olduğundan günümüzde yeni, yaratıcı teknikler geliştirilmeye devam etmektedir. Bu çalışmada bulunan ya da bulunmayan tüm yöntem ve

tekniklerin ortak amacı öğretim etkinliklerini etkili kılıp daha faydalı bir eğitim ortamı yaratmaktır. Her yöntem/teknğin kendine has yararları ve sınırlılıkları bulunmaktadır. Bununla birlikte yöntemlerin/tekniklerin içinden en iyisini bulma çabası anlamsızdır çünkü uygulanacak yöntem, öğrencilerin durumu, öğretmenin tarzı, kurumsal talepler, sosyokültürel bağlamlar gibi unsurlara göre değişkenlik göstermektedir (Larsen Freeman ve Anderson, 2013). “En iyi yöntem/teknik” tabirini kullanmak ne kadar mümkün değilse bir yöntem/teknığe bağlı kalmak da aynı derecede zordur. Her ders/konu için mutlak bir yöntem/teknikten bahsedilemez. Durmuş (2013: 40) dil öğretimindeki farklı beklentilerin uygulamada da farklılık getireceğini dolayısıyla mutlak bir yöntemin seçilemeyeceğini belirterek bu noktaya parmak basmaktadır. Kara’ya (2010) göre yabancı dil öğretimi alanındaki öğretmenler yöntem bilgisine sahip olmalı, öğretim hedeflerine uygun çeşitli yöntemlerden yararlanmalıdır.

Öğretim ortamlarında kullanılacak yöntem ya da tekniğin seçimi önemli bir husustur. Uygulaması yapılacak yöntem ya da tekniğin öğrencilerin özellikleri, programın amaçları ve kullanılacak materyallere uygun olması gerekmektedir (Güneş, 2016: 107). Bir başka deyişle sınıfta öğretim sürecini etkili hala getiren yöntem ve teknikleri seçerken öğretmenlerin yöntem ve teknik konusunda yeterince bilgiye sahip olup öğrencilerin durumlarına uygun olan yöntem ve teknikleri sınıfta uygulamaları gerekmektedir (Demirel, 2017: 208). Kuramsal Bilgiler kısmının başlarında açıklandığı üzere diğer becerilere nazaran daha geç öğrenilip bilhassa yabancı öğrencilerin problem yaşadığı bir beceri olan yazma becerisi de elbette bünyesinde birçok farklı teknik barındırmaktadır.

2.2.4. Yazma Teknikleri ile Metin Tamamlama ve Oluşturma Teknikleri

Bir dersin ya da konunun öğretimi ve öğreniminin birçok etken bulunmaktadır. Bunlar sınıf ortamı, öğrenci özellikleri, öğretmen, öğrencinin ve okulun çevresi, ders materyalleri ve sınıfta uygulanan yaklaşım, yöntem ve teknikler olarak sıralanabilir. Bu etkenlerden önemli bir yere sahip olan yöntem ve teknikler, öğretmenlerin sınıfın ilgi ve ihtiyaçlarını karşılamak; daha etkili, kalıcı, eğlenceli ve interaktif bir öğretim ortamı yaratmak; derslerde esnekliği sağlamak, öğrencilerin motivasyonlarını arttırmak gibi sebeplerle başvurdukları yollardır. Arıcı’ya (2006) göre doğru seçilmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretilen bir dersin hedefine ulaşması yüksek bir ihtimaldir. Yukarıda büyük bir kısmı açıklanan yöntem ve

tekniklerin haricinde Türkçe dersi özelinde yapılandırmacı yaklaşıma uygun olarak hazırlanmış 2006 yılı öğretim programı içerisinde birçok yöntem ve teknik barındırmaktadır. Bu programda temel dil becerilerine yani dinleme, konuşma, okuma ve yazmaya yönelik ekstra teknikler ve bu tekniklerin uygulama örnekleriyle uygulanma amaçları yer almaktadır. Programda yer alan yazma yöntem ve teknikleri şu şekilde sıralanmaktadır (MEB, 2006):

- Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma
- Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma
- Boşluk doldurma
- Duyulardan hareketle yazma
- Eleştirel yazma.
- Grup olarak yazma
- Güdümlü yazma
- Kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma
- Kontrollü yazma
- Metin tamamlama
- Not alma
- Özet çıkarma
- Serbest yazma
- Tahminde bulunma
- Yaratıcı yazma

İlk olarak 2006 programı içerisinde yer alan bu yazma teknikleriyle ilköğretim Türkçe ders kitaplarında ve yabancı dil setlerinde karşılaşılmaktadır. Tüm bu tekniklerin nasıl uygulanacağı ve avantajlarının neler olduğu programda belirtilmiştir. Bu tezin araştırma problemini oluşturan ve tez başlığında pratik olması adına “Metin tamamlama ve oluşturma teknikleri” olarak adlandırılan tekniklerden ilki olan metin tamamlama, öğrencilerin fikir yürütme, yorum yapma gibi becerilerini geliştirmekte; öğrencilerin olayları mantıksal bütünlüğe uygun bir şekilde yazmalarını sağlamaktadır. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğinin amacı öğrencilerin ne tür metinler yazmaya istekli olduğunu belirlemek ve metindeki düşünciyi kavrayıp kavrayamadıklarını ölçmektir. Bir metni kendi

kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğinin amacı ise öğrencilerin kendilerine özgü üsluplarını geliştirmek ve olaylara farklı perspektiflerden bakmalarını sağlamaktır (MEB, 2006).

Araştırmacının bu teknikleri seçme sebeplerinden olan ve bu üç tekniği müşterek noktalarda birleştiren bazı özellikler bulunmaktadır. Bunlardan ilki ve en önemlisi bu tekniklerin öğrencinin konu bulma konusundaki telaş ve kaygılarını ortadan kaldıracak düşüncesidir. Üç teknikte de konu ve yazılacak/düzenlenecek metin öğrencilere sunulmuştur. Kimi yaklaşım, yöntem, teknik ya da bunların ışığındaki görüşlere sahip araştırmacılar yazma konusu hususunda öğrencilerin serbest bırakılması gerektiğini düşünmektedir. Örneğin serbest yazma tekniğinde öğrenciler kendi seçtikleri bir konu hakkındaki düşüncelerini metin türü sınırı olmadan yazmaktadırlar (MEB, 2006: 70). Ancak yazılacak iyi bir konu bulmak yazmanın en zor kısımlarından biridir (Peha, 2003; Ataman, 2006). Yabancı öğrencilerin de yazma sürecinde problem yaşadıkları alanlardan biri yazma konusu bulmaktır (Garba ve Alacapınar, 2020). Görüldüğü üzere yazma konusunun serbestliği hususunda farklı görüşler bulunmaktadır. Anılan, Kaya, Bayrak ve Kaynaş'ın (2010) çalışmasında konu sınırlandırmasının öğrencilerin fikirlerini derinleştirdiğini belirtmiş ve ilköğretim öğrencilerinin konu bağımlı yazmalarda daha başarılı olduğunu tespit etmişlerdir. Özbay ve Orhun'a (2014) göre ise Türkçe öğretmen adayları da yazma çalışmalarında konunun belirlenmiş olmasını daha kolaylaştırıcı bulmaktadırlar. Türkçe Öğretim Programında yer alan bu üç yazma tekniği öğrencilere yazma konusunu vermesi bakımından ortak noktada buluşmaktadır.

Bir diğer özellik üç tekniğin de öğrencilerin hayal dünyasına ve yaratıcılıklarına hitap ediyor oluşudur. Hayal gücü gelişmiş kişiler, girişimcilik, olaylara farklı pencerelerden bakma, yenilikçilik, hayata uyumluluk gibi hususlar bakımından gelişmiş kimselerdir (Aydın, 2022). Bilimsel bilginin edinilmesi ve günümüz biliminde geline son noktalar da insanın hayal gücünün bir ürünüdür (Küçükali ve Akbaş, 2017). İnsanoğlunun böylesine kıymetli bir hazinesi olan hayal gücünü geliştirmeye yönelik elbette okullarda çeşitli çalışmalar yapılmalıdır. Türkçe derslerinde bu teknikler uygulanırken öğrenciler verilen metni tamamlar, değiştirir ya da kendi perspektiflerinden yeniden yazarlar. Dolayısıyla bu tekniklerle öğrenirken öğrenci hayal gücü, yorum yapma ve fikir yürütme gibi zihinsel becerilerini kullanacaktır.

Söz konusu teknikler ayrıca öğrencinin üslup ve hitabet becerilerini geliştirebilecek niteliktedir. Temizkan'a (2013) göre yazma becerisini geliştirmek adına özentî ve taklit

önemli bir ilk adımdır. Bu fikirden hareketle bu çalışmada metin tamamlama ve oluşturma teknikleri olarak adlandırılan teknikler öğrencinin kendi üslubunu bulmasına yardımcı olması bakımından da önemlidir.

Son ortak özellik ise üç teknikte de öğrencilerin muhakeme yapmaları istenmektedir. Düşünmek ve sorgulamak bireyin üst düzey bilişsel becerilerini geliştiren, anlama ve öğrenme sürecinin önemli parçaları olup gündelik hayatta gerekli becerilerdir (Güneş, 2012). Bu tekniklerde öğrencilere yarım bir metin verilerek tamamlamaları, bir metnin değişik bir versiyonu ya da bir metinle ilgili fikirler verilerek öğrencilerin akıl yürütme becerilerini kullanarak yeni bir metin oluşturmaları beklenmektedir. Öğrenciler bu tekniklerin uygulandığı yazma çalışmalarında metinler arasında bağ kurmak ya da bir metni tamamlamak için çeşitli üst düzey bilişsel becerilerini kullanacaklardır.

Görüldüğü gibi bu üç tekniğin kendi yararları dışında müşterek olumlu yönleri de bulunmaktadır. Bu ortak yönlerden hareketle bu çalışmaya konu olan teknik kısaca “Metin Tamamlama ve Oluşturma Teknikleri” şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırmacının bu teknikleri seçmesinin bir diğer sebebi tekniklerin genellikle derslerde sık kullanılmadığı ve dolayısıyla öğrencilere ve onların yazma becerileri, yazma kaygıları ya da yazma özyeterlikleri gibi konulara etkileri hakkında alan yazında yeterli bilginin olmayışıdır. Detaylara “İlgili Araştırmalar” başlığında yer verilmektedir.

2.3. Kaygı

Bu bölümde kaygı kavramının tanımları ile yazma kaygısının detayları üzerinde durulmuştur.

2.3.1. Kaygı Kavramı

Kaygı ya da anksiyete kişinin yaşam kalitesini ve sağlığını negatif yönde etkileyen, farklı fiziksel belirtilerle kendini gösteren geleceğe yönelik endişe halidir. Kaygı kavramı, psikoloji sözlüğünde gerçek sanılan tehlikeli bir durumdan endişelenme hali olarak tanımlanmaktadır (Gürün, 1991). Kaygı insanın istemsiz korku ya da isteklerinden kaynaklanan sıkıntı, endişe, tedirginliktir (Bakırcıoğlu, 2006: 147). İlk olarak biyolojik bir

terim olan kaygı, Sigmund Freud ile psikoloji alanına adım atmış ve kavram kişinin ruhsal durumundan öte farklı anlamlarla genişletilmiştir (Manav, 2011). Psikolojide kaygı bozuklukları en çok görülen ruhsal bozukluklardan olup duygu durum, düşünce ve davranış bozuklukları şeklinde açığa çıkmaktadır (Adwas, Jbireal ve Azab, 2019). Kaygıya sahip kişiler yabancı yerlerde tedirginlik, yabancı insanlarla iletişimde stres, grup içinde konuşmada endişe gibi durumlar yaşamakta; olumsuz, şüpheli ve zarar verici düşüncelere sahip olmakta ve bunları nefes almada güçlük, mide ve kalp problemleri gibi fiziksel belirtilerle dışa vurmaktadırlar (Clark ve Beck, 2023: 43).

Kişilerin deneyimlediği kaygılar bazen normal ve doğal tepkilerden meydana gelmektedir. Örneğin yabancı bir ortamda ilk defa bulunmak, önemli bir sınava girmek, özel bir gün yaşamak kişide endişe, tedirginlik gibi duygular yaratabilir. Ancak kimi zamanlarda kaygı kontrol edilememekte ve bireyin hayatını kötü yönde etkileyecek kadar fazlaca yaşanmaktadır. Karahan ve Karaaziz'e (2023) göre patolojik olmayan kaygılar tamamen normal olup kişiye kimi zaman hayatta kalmak gibi mühim yararlar sağlarken patolojik kaygılar anormal sayılmakta ve kişinin algılayışında, iş ve sosyal hayatında problemlere neden olmaktadır. Diğer bir deyişle kaygı, bazen insanı koruyucu duyguların önemini hatırlamaya yardımcı olurken aşırı kaygı durumu bireyin yaşamını negatif etkilemektedir (Engin ve Karaaziz, 2023).

Öğrencilik hayatında da kişiler çeşitli sebeplerden dolayı kaygı sorunları yaşamaktadır. Özellikle yabancı bir dil eğitimi alan öğrencilerin kaygılı dönemler yaşamaları olasıdır. Polatcan'a (2018) Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler, öğrenilen dil hakkında sınırlı bilgiye sahip olduklarından iletişim ve başarısızlık kaygısı yaşamaktadırlar. Türkçenin yabancılara öğretimi alanyazınında kaygı hususunda çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Aydın ve Zengin'e (2008) göre yapılan araştırmaların çoğu konuşma becerisiyle ilgilidir. Polatcan'a (2019) göre ise çalışmaların çoğunluğu önce konuşma sonra yazma becerisi üzerine yapılmıştır. Üretim gerektiren bu becerilerin diğer becerilere nazaran öğrencilerin kaygı ve endişelerini tetiklemesi doğaldır. Aydın'ın (1999) İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen Türk katılımcılarla yaptığı çalışmaya göre öğrencilerin üretim odaklı beceriler olan yazma ve konuşmaya yönelik kaygılarının öğrencinin kişisel sebepleri, öğretmenlerin tutumu ve sınıftaki öğretim süreçleri gibi çeşitli sebepleri bulunmaktadır.

Rahat ve kaygısız sınıf ortamını oluşturmak adına öğretmenler yabancı dil öğretim ilkelerini uygulamalı, hoşgörülü bir sınıf ortamı sağlamalı, farklı yöntem ve tekniklerle dersi sürdürmelidir. K. Yoğurtçu ve G. Yoğurtçu'ya (2013) göre yabancı dil öğretiminde kaygıdan

uzak, rahat bir sınıf ortamı eğitimin verimliliğini arttıracaktır. Zengin ve Aydın'a göre (2008) ise öğretmenler, öğretmen adayları, veliler, rehberlik uzmanları gibi eğitim paydaşlarının kaygı azaltıcı etkinlikler hususunda bilinçli olması; kaygı azaltıcı yöntem ve teknikler üzerine öğretmenlerin bilinçlendirilmesi gerekmektedir. Yukarıda belirtildiği üzere metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin öğrencilerin yazma kaygısını olumlu yönde etkileyeceği düşünülmüş, söz konusu tekniklerin öğrencilerin sık karşılaştığı bir kaygı türü olan yazma kaygısına etkisi araştırılmıştır.

2.3.2. Yazma Kaygısı

En son geliştirilen ve öğrencilerin güçlük çektiği becerilerden biri belirli süreçler içeren ve üretim gerektiren bir beceri olan yazmadır. Yazmanın süreçleri, yazarken uyulması gereken kurallar, okullardaki yazma etkinlikleri ya da sınavlarındaki süre kısıtlaması, yazma becerisiyle ilgili olumsuz düşünce ve inanışlar gibi etkenler öğrencilerin yazma çalışmalarında kaygı yaşamalarına neden olmaktadır. Yabancı öğrencilerin ise bunların yanında dil bilgisi ve kelime haznelerindeki eksiklikler ve kültürel farklılıklar gibi etkenler kaygıya sebep olmaktadır. Daly ve Wilson'a (1983) göre yazma kaygısı kişinin yazmaya ve yazma değerlendirmelerine karşı geliştirdiği kaçınma durumu olup yazma kaygısı olan kişiler normalden daha fazla kaygı yaşayarak bu kaygıyı yazma ürünlerine, yazma tutum ve davranışlarına yansıtmaktadırlar. Faigley, Daly ve Witte (1981) de yaptıkları çalışmada yüksek kaygılı bireylerin diğerlerine kıyasla daha kısa ve akıcı olmayan metinler ürettiklerini tespit etmiştir. Yazma kaygısı yaşayan bireyler yazmayı ödüllendirici değil, cezalandırıcı bulmaktadırlar.

Dil öğretiminde üretim becerileri söz konusu olduğunda öğrenciler sıklıkla kaygı yaşamakta ve bu kaygının belirtileri bazen ikincil kişilerce görülmektedir. Kaygılı kişiler endişe halinde olup konsantrasyon bozukluğu, unutkanlık, terleme, çarpıntı gibi psiko-fizyolojik semptomlar göstermekte; derse katılmama, ödevleri erteleme gibi davranışlar göstermektedirler (E. K. Horwitz, M. B. Horwitz ve Cope, 1986). Yazma kaygısının miktarı önemli olup kaygının az olma durumu genel uyarılmışlığı düşürdüğünden; fazla olma durumu ise heyecan, korku, stres gibi duyguları tetiklediğinden başarısızlığa sebep olmaktadır. (Maden ve diğerleri, 2015). Yazma kaygısının çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Zorbaz'a (2011) göre kişinin olumsuz benlik algıları, yazmayla ilgili olumsuz tecrübeler,

öğretmenlerin eleştirel dönütleri, düzenli okuma alışkanlığı eksikliği gibi çeşitli etmenler yazma kaygısına neden olmaktadır.

Yeni bir dilde üretim yapmanın zorluğu başta olmak üzere yukarıda bahsedilen sebeplerden ötürü öğrenciler zaman zaman yazma kaygısı yaşamaktadırlar. Karakaya ve Ülper'e (2011) göre yazma kaygısı yaşayan öğrenciler için yazma süreçleri zor ve problemli geçmektedir. Bu zor sürece yardımcı olmanın ilk adımı kaygının varlığını tespit etmekten geçmektedir. Bunun için araştırmacılar çeşitli kaygı ölçekleri geliştirmiştir. Yazma kaygısını ölçmekle ilgili ilk çalışma Daly ve Miller (1975b) tarafından yapılmış olup ölçekte öğrencilerin yazma süreci, yazma ürünü ve yazma değerlendirmesine yönelik kaygılarını inceleyen maddeler bulunmaktadır. Türkçe alan yazın incelendiğinde hem ana dili (Deniz ve Demir, 2019; Köylü ve Işık, 2020; Tayşi ve Taşkın, 2018; Yaman, 2010;) hem yabancı dil olarak Türkçe (Aytan ve Tunçel, 2015; Maden ve diğerleri, 2015; Şen ve Boylu, 2017; Tayşi, 2018) alanlarında öğrencilerin kaygılarını ölçmek adına birçok ölçek geliştirildiği söylenebilir. Bu ölçeklerde öğrencilerin yazma kaygıları, çeşitli anket ya da testlerle ölçülmekte; öğrencilerin yazmaya karşı olan fiziksel, bilişsel ve davranışsal tepkileri incelenmektedir.

2.4. Öz-Yeterlik

Bu bölümde öz-yeterlik teriminin ortaya çıkışı ve tanımları ile yazma öz yeterliğinin detayları üzerinde durulmuştur.

2.4.1. Öz-yeterlik Kavramı

Dil öğretiminde geçmişten bugüne çeşitli yaklaşımlar ortaya çıkmış ve kimi yaklaşımlar dönemlerinin en çok tercih edilenleri olmuştur. Örneğin davranışçı yaklaşımın popülaritesi zamanla ona zıt fikirlerden ortaya çıkan yaklaşımları doğurmuştur. Bunlardan biri de Bandura'nın sosyal öğrenme yaklaşımıdır. Davranışçı yaklaşımların deneyim ve tekrarla öğrenme prensibinden farklı olarak ortaya çıkan sosyal öğrenme yaklaşımına göre kişiler yalnızca deneyim yoluyla değil, başkalarını izleme, örnek alma ve onların taklidini yapma yoluyla öğrenmektedir (Bandura, 1977b). Değer'e (2019) göre sosyal öğrenme yaklaşımının en mühim ilkesi olarak gösterilen öz-yeterlik, kişinin kendi yeterliği ve yeteneğinin farkında olmasını sağlayan; kişinin etkinlik seçimi, etkinlikte sarf edeceği efor, güç bir durumda

göstereceği sabır, kaygı ve güven düzeyi gibi durumları etkileyen yegâne unsurdur. Sosyal öğrenme teorisiyle tanınan ve yirminci yüzyılın Skinner, Piaget ve Freud'dan sonra en önemli psikoloğu olarak gösterilen Bandura (Haggbloom vd., 2002) tarafından geliştirilen bu terimin tanımları alanyazında, özellikle psikoloji kaynaklarında, sıklıkla yer almaktadır. Bandura (1997) öz-yeterlik (self-efficacy) terimini hedeflere ulaşma konusunda bireyin kendisine dair inancı olarak ifade etmektedir. Zimmerman (2013) benzer şekilde öz-yeterliği bir görevi tamamlamak için bireyin algıladığı yeteneği olarak tanımlamaktadır. Erdamar'a (2020: 216) göre öz-yeterlik, bireyin bir eylemde başarıya ulaşma kapasitesine yönelik öz algısı; yapabilecekleri ve yapamayacaklarının farkında olmasıdır. Farklı bir tanımda ise öz-yeterlik kişinin başarıya ulaşma yetisine yönelik inancıdır (URL 2). Bu tanımlardan hareketle öz-yeterlik ya da öz-yeterlilik kavramı, bireyin öz güven kazanmasını ve bireysel hedeflerine ulaşması için gerekli adımları atmasını sağlayan kendisine yönelik öz inancı olarak tanımlanabilir.

Sosyal öğrenme yaklaşımı ışığında öz-yeterlik kavramını bireylerin kendi deneyimleri haricinde etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bireyle benzer yeterliğe sahip olan diğer bireylerin başarıya/başarısızlığa uğraması gibi gözlemler; bireyin sözlü ya da sosyal olarak ikna edilmesi öz-yeterlik algısının değişmesine sebep olabilir (Bandura, 1982). Öz-yeterliği düşük veya yüksek olan insanlarda farklı davranışlar gözlemlenmekte, bu davranışlar bireylerin yaşamlarında gözle görülür farklılıklar yaratmaktadır. Öz-yeterliğin düşüklüğü kaygı, depresyon ve çaresizlik gibi terimlerle iç içe olup öz-yeterliği düşük bireyler kendi başarıları ve gelişimleri hakkında karamsar olmaktadır (Scholz, Dona, Sud, Schwarzer, 2002). Öz-yeterliği düşük olan bireyler kendilerinden şüphe duyup çabalarının işlevsiz olduğunu düşünerek harekete geçmemektedir (Bandura, 2012). Öz-yeterliği yüksek bireyler ise zorluklarla daha fazla başa çıkıp onlara karşı mücadele etmektedirler (Bandura, 1977a). Yüksek öz-yeterlik, insanların zorlu durumlarda bile sıkı çalışıp sebat etmelerini, problemlere çözüm üretmelerini sağlamakta; (Heslin ve Klehe, 2006) insanların motivasyon, azim ve performansları üzerinde güçlü etkiler bırakmaktadır (Ajzen, 2012; Bandura ve Locke, 2003).

Bandura (1977a: 193) öz-yeterlik kavramını açıklarken yeterlik beklentisi ve sonuç beklentisi kavramlarından söz etmektedir. Ona göre “*yeterlik beklentisi*” bireyin yapacağı eylem konusunda kendine olan inancı iken “*sonuç beklentisi*” bireyin eyleminin sonucuna yönelik tahminidir. Bandura bu iki kavramı diyagramla görselleştirmiştir:



Şekil 3. Bandura’ya göre yeterlik ile sonuç beklentileri

Şekil 3’te sunulan Bandura’nın (1977a) diyagramına göre bireyler bir işin belli sonuçları olacağına inanabilirler ancak işi yapabileceklerine dair öz inançları olmazsa davranışlarında bir değişim meydana gelmez. Özetle bireyin yeterlik beklentisi onu bir davranışta bulunmaya itmektedir. Lee’ye göre (1984) öz-yeterlik beklentileri bireyin bir işi yapmakta ne kadar ısrarcı ve başarılı olduğunun belirleyicisi olması bakımından önemli olup bu beklentiler bireyin davranışlarını doğrudan desteklemektedir. Ayrıca öz-yeterlik beklentisi düşük bireylerin bir işin muhtemelen sonucunu değersizleştirme eğilimleri yüksektir. Sonuç olarak bu unsurlar bireylerin hayatlarında karşılaştıkları olaylarla baş etme yöntemleri, bu olaylara ne kadar direnç gösterecekleri, başarıya ulaşp ulaşmayacakları gibi unsurları belirleyen temel faktörlerdir. Bu yeterlik kavramları bireylerin kişisel gelişimlerine fayda sağlayacağı gibi iş ve eğitim hayatlarında başarılı olma ihtimallerini de arttıracaktır. Bu doğrultuda eğitim-öğretim ortamlarında öğrencilerin öz-yeterliklerine yönelik birçok araştırma yapılmış, yazma becerisi çerçevesinde “yazma öz-yeterliği” kavramı geliştirilmiştir.

2.4.2. Yazma Öz-yeterliği

Yukarıda detaylarıyla anlatılan ve yaşamın birçok yerinde karşılaşılan yeterlik algısı, kişinin yazma süreçlerine de etkisi bulunan mühim bir kavramdır. Bu doğrultuda ortaya yazma öz-yeterliği kavramı çıkmıştır. Yukarıda açıklanan öz-yeterlik tanımlarından hareketle yazma öz-yeterliği, bireylerin yazma performansları hakkında kendilerine dair inançları olarak tanımlanabilir.

Alanyazındaki yazma araştırmalarında öz-yeterlik terimi direkt olarak kullanılmasa bu terime benzer şekilde “yazma inancı” gibi kavramlardan bahsedilmektedir. Örneğin Daly ve Miller’a (1975a) göre birey yazma konusunda başarısız olacağına inanıyorsa o bireyin

yazma yeteneği ya da becerisinin pek önemi yoktur. Öz-yeterlik terimi Bandura tarafından oluşturulduktan sonra ise öz-yeterlik kavramının yazma alanında incelendiği yazma öz-yeterliği çalışmaları yapılmıştır. Örneğin McCharty, Meier ve Rinderer (1985) üniversite öğrencilerinin yazma öz-yeterliklerinin yazma performanslarına etkisini incelemiştir. Pajares ve Valiente (1999) ise çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin yazma öz-yeterliklerini cinsiyet ile yaş bağlamlarında incelemiştir. Yazma öz-yeterliği, öğrencilerin yazmanın gramer, kelime gibi çeşitli unsurlarına olan güvenlerine yönelik bir dizi maddeden oluşan ölçeklerle değerlendirilmektedir (Pajares, 2003). Türkçe öğretimi alanında Türkçeyi ana dili (Şengül, 2013; Güneş vd., 2017) ve yabancı dil (Büyükkiz, 2011) olarak öğrenen öğrenciler için ölçek geliştirme çalışmaları yapılmıştır.

Bireylerin hem okul hayatlarında hem gündelik yaşamlarında sık sık başvurdukları yazma becerisi, farklı faktörlerden etkilenmektedir. Bunlardan bir tanesi olan yazma öz-yeterliği, kişinin yazma konusundaki öz farkındalığını oluşturduğundan yazma sürecini etkilemektedir. Öğrencinin yazma öz-yeterliğinin fazla olmasının çeşitli yararları bulunmaktadır. Zimmerman ve Bandura (1994) akademik öz yeterliğin kişinin yazma puanlarını arttırdığı, yazma başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Meier, McCharty, Schmeck (1984), McCharty ve diğerleri (1985), Schunk (2012) gibi araştırmacılar yaptıkları çalışmalarla yazma öz-yeterliğinin yazma performansı ile pozitif ilişkili olduğunu belirtmişlerdir. Yazma öz-yeterliğinin faydaları yalnızca yazma başarısıyla alakalı olmayıp Bruning ve Horn'a (2000) göre yazma öz-yeterliği yüksek bireylerde yazma kaygısı daha düşükken yazma azmi daha fazla miktarda görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yazma öz-yeterlik düzeylerinin bilinmesi, alanda görev yapan öğretim elemanlarına da katkı sağlamaktadır. Öğrencinin yazma öz-yeterliğini bilmek öğrencilerin yazmaya yönelik gelişimlerine destek vermeye olanak sağlamaktadır (Melanlıoğlu ve Atalay, 2016). Tüm bu çalışmalardan hareketle söylenebilir ki yazma öz-yeterliği yazma öğretiminde mühim bir konuma sahiptir ve yazma öz-yeterliğinin yazma kaygı ve başarısına etkisi bulunmaktadır.

2.5. Yazma Becerisi, Yazma Kaygısı ve Yazma Öz-Yeterliğinin İlişkisi

Alanyazın taramasından hareketle ve çeşitli araştırmacıların yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak yazma becerisinin, yazma kaygı ve öz-yeterliği kavramlarıyla bağlantılı olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. 1984-2021 yılları arasında yayımlanmış öz-yeterlik çalışmaları

hakkında yapılmış bir meta analiz araştırmasında yazma öz-yeterliğiyle beraber en yaygın görülen iki unsurun yazma becerisi ve yazma kaygısı olduğu görülmüştür (Mitchell, Zumbunn, Berry, Demczuk, 2023).

Çalışmanın kuramsal çerçevesindeki tanımlardan yola çıkarak yazmaya yönelik pozitif inançları olan yani yazma öz-yeterliği yüksek öğrencilerin yazmayla ilgili stres ya da endişe olarak tanımlanan yazma kaygısını daha az düzeyde yaşayacakları söylenebilir. Kısacası yazma öz yeterliğinin düşük yazma kaygısıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Nitekim Pajares ve Johnson (1995), Wood ve Bandura (1989), Pajares ve Valiente (1997) gibi araştırmacıların çalışmalarında da kaygı ile öz-yeterlik kavramlarının arasındaki bu ilişkiden bahsetmektedir. Yüksek öz-yeterlik ve düşük kaygının öğrencilerin başarılarına da olumlu etkisi olduğu düşünülmektedir. Pajares ve Valiente'ye (1999) göre öğrencilerin akademik anlamda neler yapabileceklerine dair inançları onların akademik hayatlarında neler yapabileceğini kısmen belirlemekte, özetle öğrencilerin öz yeterlikleri başarılarını etkilemektedir. Bir başka çalışmaya göre yazma kaygısı ve yazma başarısının arasında ters orantı bulunmakta, yazma kaygısı ne kadar azsa kişi yazma testlerinde o kadar yüksek notlar almaktadır (Daly, 1978).

Araştırmacıların çalışmalarından görüldüğü üzere öz-yeterlik ile kaygı arasındaki ters orantı, kaygı azaldıkça başarılı olma olasılığının artması olarak tanımlanabilir. Eğitim öğretim ortamlarında öğrencilerin kaygısını azaltıp öz-yeterliğini arttıracak, bununla beraber akademik başarılarını olumlu yönde etkileyecek teknik ve yöntemlerin kullanılması yararlı olacaktır. Bu çalışmada araştırmanın konusunu oluşturan ve öğrencilere olumlu etkisi olacağı düşünülen metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yazma becerisi, kaygısı ve öz-yeterliği kavramlarına etkisi incelenmiştir.

2.6. İlgili Araştırmalar

Alan yazın incelemesi sonucunda metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yabancı öğrencilerin yazma becerisi ve yazmayla ilgili kaygı/öz-yeterlik gibi etkenlerle ilgisine yönelik bir çalışmaya rastlanmasa da bu tekniklerle ilgili bazı çalışmalar yapılmıştır. Sertoğlu'na (2020) göre yöntem ve tekniklerle ilgili yapılan araştırmaların çoğu not alma, yaratıcı yazma, yansıtıcı yazma, aktif öğrenme gibi konu alanlarını kapsamakta olup yeni yapılacak araştırma önerileri içinde metin tamamlama ve oluşturma teknikleri yer almaktadır. Alanyazında yalnız bu tekniklerin, ders kitaplarında ne ölçüde kullanıldığı ve

bazı tekniklere yönelik etkinlik önermeleri ya da tekniklerin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi şeklinde çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacıysa söz konusu tekniklerin yabancı öğrencilerin yazma becerisi, kaygısı ve özyeterliliğine etkisini ölçmektir.

Metin tamamlama, öğrencilerin yaratıcılığını geliştirme hususunda etkili tekniklerden biridir (Bal, 2014). Bu tekniğe yönelik bazı çalışmalar bulunmaktadır. Sis ve Bahşi (2016) ortaokul öğrencilerine öğrencilerin metin tamamlama becerilerini ölçmek adına bir öykünün giriş bölümü vererek tamamlamalarını istemiştir. Başka bir çalışmada Kırbaş (2017) üniversite öğrencilerine metin tamamlama çalışması yaptırarak öğrencilerin metin tamamlama becerilerini ölçmüş; katılımcıların etkili bir gelişme ve sonuç bölümü yazma, kompozisyonda mantıksal bütünlük sağlama gibi sorunlar yaşadıklarını tespit etmiştir. Başkan (2018) doktora tezinde ortaokul öğrencilerinin kelime ve dil bilgisi düzeylerinin yazma becerileriyle ilişkisini tespit etmek adına veri toplama araçlarından biri olarak metin tamamlama formunu seçmiştir. Şahin ve Dönmez (2024) ilköğretim öğrencilerine öykü tamamlama etkinlikleri uygulamış, bu etkinliklerin öğrencilerin yaratıcı yazma becerisine katkıda bulunduğu sonucuna ulaşmıştır. Akman (2024) yüksek lisans tezinde farklı sınıf kademelerindeki öğrencilerin öykü tamamlama süreçlerini cinsiyet, sınıf düzeyi, yaş gibi çeşitli değişkenler bakımından incelemiş; cinsiyet unsuru bakımından öykülerin bitiminde anlamlı bir farklılık tespit etmiştir.

Bir metne dayalı olarak yeni bir metin yazma tekniğine yönelik alan yazında birkaç çalışma bulunmaktadır (Göçer, 2012a; Göçer, 2012b; Göçer, 2013; Günay, 2017: 218; Göçer ve Kurt, 2023). Bu çalışmalardan hareketle tekniğin “yetizleme” olarak da adlandırıldığı söylenebilir. Yetizleme, Günay’a (2017: 218) göre kişinin bir metinden yola çıkarak ve çeşitli bilim dallarından yararlanarak yeni bir metin oluşturduğu bir metin inceleme yaklaşımıdır. Yetizlemeyle ilgili Göçer (2012a) Türkçe öğretmen adaylarının çalışmalarını metinlerarasılık bağlamında incelemiştir. Göçer (2012b) yine Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarını bağdaşıklık, tutarlılık ve metinlerarasılık yönleriyle incelemiştir. Göçer (2013) yaptığı bir diğer çalışmada Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarını ön ve art gönderim kullanımı açısından incelemiştir.

Bir metni kendi sözcükleriyle yeniden ifade etme tekniğinin ders kitaplarında ve derslerde genellikle minimum seviyede kullanıldığı, kimi zamansa hiç kullanılmadığı görülmüştür. Güney (2016) Türkçe alanındaki öğretmenlerinin yazmaya dair düşüncelerini araştırdığı çalışmasında bu tekniğin kimi öğretmenlerce üst düzey becerilere yönelik olması sebebiyle zor bir teknik olarak ifade edildiğini aktarmaktadır. Ceran (2017) ise ortaokul Türkçe ders

kitaplarında manzum fıkraların bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğiyle kullanılabileceğini önermiş, böylece öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini kullanacağını belirtmiştir. Atasoy (2019) Türkçe öğretmen adaylarının yazılı içeriği yeniden oluşturma becerilerinin ne düzeyde olduğunu ölçmek adına çalışmasında metinden yola çıkarak yazma ve metni kendine özgü kelimelerle yeniden yazma tekniklerini kullanmış, öğrencilerin yeniden yazma çalışmalarında metnin hangi boyutlarını ne ölçüde değiştirdiklerini incelemiş ve bu tekniklerin öğrencilerin yaratıcılıklarına olumlu etkilerinden bahsetmiştir. Yabancı alanyazında “*paraphrase*” olarak adlandırılan bu tekniğin, Tran ve Nguyen’in (2022) çalışmasında yabancı dil olarak İngilizce öğrenenlerin akademik yazma becerisine olumlu etkisi olduğu görülmüştür. Bir başka çalışmada Choy ve Lee (2012) öğrencilerin özet yazmayı öğrenmelerinde bu tekniğin etkisi araştırmış, sonuç olarak öğrencilerin yarısından azının yazma becerisinde iyileşme olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Görüldüğü üzere bu teknik hakkında çeşitli araştırmacılar farklı görüşler bildirmiştir.

Türkçe derslerinde kullanılan yazma tekniklerinin derslerde ve ders materyallerinde ne ölçüde kullanıldığı ise birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin Dolunay ve Ekinci’nin (2020) Gazi Üniversitesi (B1 ve B2) ders kitaplarındaki etkinliklerin dağılımını inceledikleri çalışmada ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin düzenli dağılım göstermediği ortaya konmuştur. Bu çalışmaya göre metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin diğerlerine kıyasla çok daha az kullanıldığı görülmektedir. Metin tamamlama tekniğine %3 ve %9; bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğine %8 ve %2; bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine ise %3 ve %0 oranlarıyla yer verildiği görülmektedir. Maden ve Durmaz (2022) ise Yedi İklim Türkçe A2, B2 ve C2 kitaplarını inceledikleri çalışmada metin tamamlama tekniğine yönelik üç kitapta toplam 16, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğine yönelik ise 6 etkinlik tespit edilmiş olup bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine yönelik veri tespit etmemişlerdir. Tespit edilen iki teknik kitaplarda en az kullanılan teknikler arasına koyulmuştur. Ana dili olarak Türkçe kitaplarına yönelik bir çalışma olan Çevik ve Müldür’ün (2020) çalışmasındaysa 2019-2020 yıllarında kullanılan altı ilköğretim Türkçe ders kitabındaki 198 yazma etkinliği içinde en sık kullanılan üçüncü tür olan metin tamamlama %14, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma %7, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniği ise %1,5 oranıyla yer almaktadır. Coşkun ve Narinç (2018) metin tamamlama tekniğinin 5. sınıf ders kitaplarında en fazla tercih edilen teknik olduğunu ifade etmiştir. Bu sıklığın nedenini bu etkinliklerin “*dikkat çekici ve kolay*

uygulanabilir” olması ifadeleriyle değerlendirmişlerdir. Aynı kitapta bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğine yönelik bir, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine yönelik sıfır etkinlik tespit edilmiştir. Aktaş ve Bayram’ın (2021) Millî Eğitim Bakanlığı ve özel yayınevlerinin 1-8. sınıf ders kitaplarındaki yazma stratejilerini inceledikleri çalışmada boşluk doldurma, yaratıcı yazma ve kontrollü yazmanın en çok tercih edilen yazma teknikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada yazarlar metin tamamlama ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniklerini yaratıcı yazma kapsamında değerlendirmişlerdir. Karacaoğlu, Dağ ve Uzun’un (2021) dört Türkçe kitabını inceledikleri çalışmalarında metin tamamlama tekniğine yönelik 13, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğine yönelik bir, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine yönelik sıfır etkinlik tespit edilmiştir. Öztürk ve Aydın’ın (2022) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini inceledikleri çalışmaya göre metin tamamlama tekniği tüm sınıf düzeylerindeki ders kitaplarında bulunurken bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma yedinci sınıf ders kitabında yer almamaktadır. Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine ise yer verilmemektedir. Ateş (2023), dört farklı kitabı incelediği çalışmasında toplam olarak metin tamamlama tekniğine 13, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğine 10, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine yönelik 3 etkinlik saptamıştır.

Alanyazında Türkçe öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşlerine dair çalışmalar da bulunmaktadır. Bilgin ve Şahbaz’a (2021) göre bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniği Türkçe öğretmenlerince hiç tercih edilmezken metin tamamlama ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma teknikleri daha fazla tercih edilmektedir. Mete ve Esendemir’in (2020) çalışmasına göre Türkçe öğretmenleri metin tamamlama tekniğinin de aralarında olduğu bir dizi tekniği diğerlerine kıyasla daha çok tercih ettiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin tercih sebepleri ise kolay uygulanırlık, ders kitaplarında sıklıkla yer alma, öğrencilerin hayal güçlerini harekete geçirme, tanınırlık olarak ifade edilmiştir. En az tercih edilen tekniklerin içinde ise bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve bir dizi teknik bulunmaktadır. Bu tekniklerin az tercih edilme sebepleri olarak öğrencilerin tekniklere aşına olmaması, öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerindeki eksiklikler, kalabalık sınıflar, okuma alışkanlığı olmayan öğrenciler gibi maddeler sıralanmıştır. Fidan (2020) yazma tekniklerine yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini incelediği çalışmasında öğretmen adaylarının, metin tamamlama tekniğine yönelik bilişsel gelişimin ilerlemesine yardımcı olma, hayal gücü ve yaratıcı düşünmeyi geliştirme, metnin

bağlamını anlamlandırma gibi olumlu görüşleri olduğunu tespit etmiştir. Öğretmen adaylarına göre bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniği öğrencilerin hayal gücünü, kendini ifade etme becerisini, söz varlığını, yaratıcılığını ve özgünlüğünü geliştirip öğrencilerin farklı bakış açılarından bakmalarını sağlamaktadır. Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniği hakkında ise hem olumlu hem olumsuz görüşler bulunmaktadır. Bu teknik konuyu ve bağlamı anlamlandırma, metinler arası bağ kurabilme, özgünlük açısından olumlu değerlendirilse de öğrenciyi bir metne bağlı kılarak kısıtlayabileceği bakımından eleştirilmektedir. Dinç ve Ünal'a (2020) göre de bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniği öğretmenlerce en az tercih edilen tekniklerden biridir.

Bu çalışmalardan anlaşıldığı üzere metin tamamlama tekniği Türkçe kitaplarında ve derslerde yer yer sık kullanılan teknikler arasında yer alsa da diğer iki teknik yeterince kullanılmamaktadır. Metin tamamlama tekniği, kolaylığı ve ilgi çekiciliği ile öğretmenler ve yayınevleri tarafından kullanılsa da diğer tekniklerin uygulama ve anlaşılma zorluğu gibi kaygılar sebebiyle az kullanıldığı görülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde, araştırma modeli, araştırma evreni ve örnekleme, kullanılan ölçme aracı, veri toplama süreci ve analiz yöntemleri detaylı bir şekilde açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

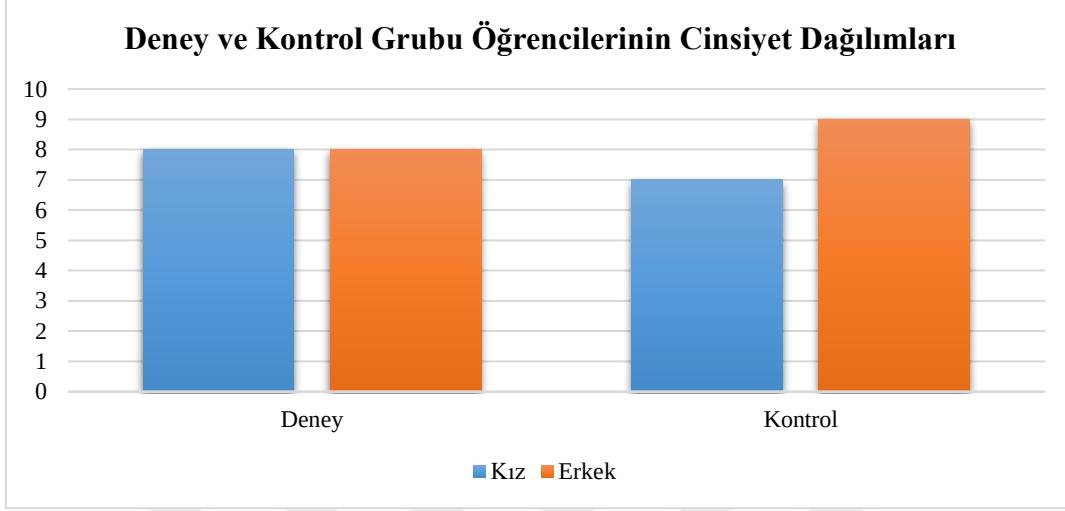
“Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Özyeterlik, Beceri ve Tutumlarına Etkisi” başlıklı bu çalışmada karma yöntemin açıklayıcı sıralı deseni kullanılmıştır. Bu desende öncelik nicel verilerde olup veriler analiz edilirken nicel ve nitel bulgular birleştirilmektedir (Baki ve Gökçek, 2012). Çalışmanın nicel boyutunda ön test – son test kontrol gruplu desen kullanılmıştır. Eğitim ve psikoloji alanlarında sık sık başvurulanan öntest- sontest gruplu çalışmalarda bir deney ve kontrol grubu belirlenmekte ve uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili iki grubun da ölçümleri alınmaktadır. Uygulama esnasında kontrol grubuna etkisi ölçülmek istenen değişken verilirken deney grubuna verilmemektedir. Uygulamanın sonunda iki gruba da tekrar aynı araçlarla ölçüm yapılmaktadır (Büyüköztürk vd., 2020).

Çalışmanın nitel boyutunu deney grubundaki öğrencilerden elde edilen görüşme soruları verileri oluşturmaktadır. Görüşme yapılan katılımcılar seçilirken kolayda örnekleme yöntemi kullanılmıştır. En çok kullanılan bu örneklem yönteminde katılımcılar en ulaşılabilir kişilerdir (Yağar ve Dökme, 2018). Yapılan görüşmeler öğrencilerden izin alınarak ses kayıt cihazı ile kaydedilmiştir.

3.2. Çalışma Grubu

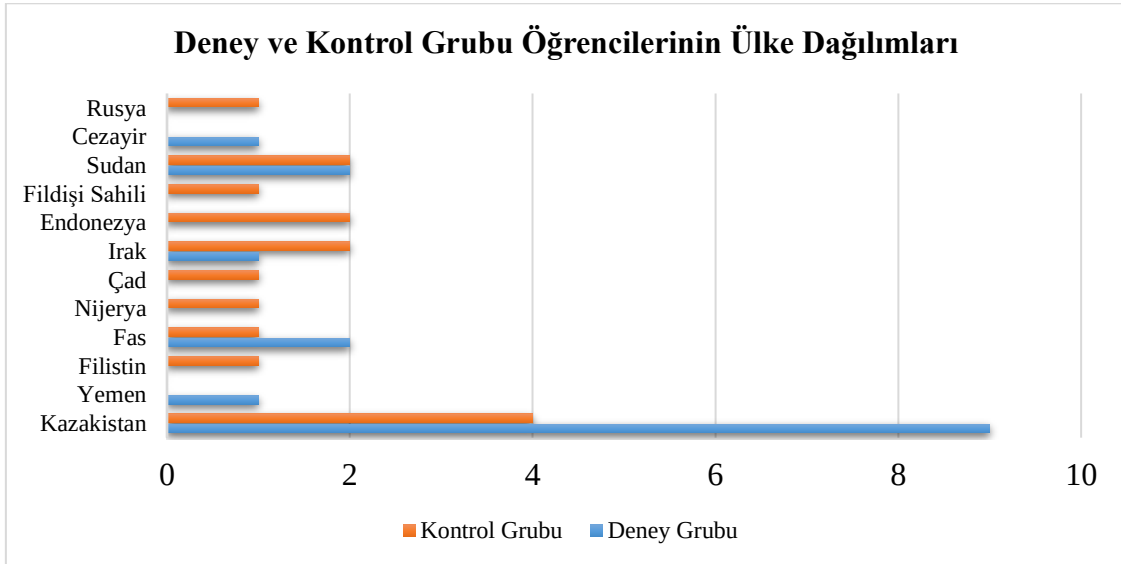
Çalışma grubunu bir devlet üniversitesine bağlı TÖMER’de öğrenim gören C1 Türkçe düzeyinde öğrenim gören 8 kız 8 erkek öğrencinin yer aldığı deney grubu ve 7 kız 9 erkek öğrencinin yer aldığı kontrol grubu oluşturmaktadır. Gruplar rastgele belirlenmiş olup kişisel

bilgi formundan elde edilen bilgilere göre deney ve kontrol grubuna yönelik bilgiler şu şekildedir:



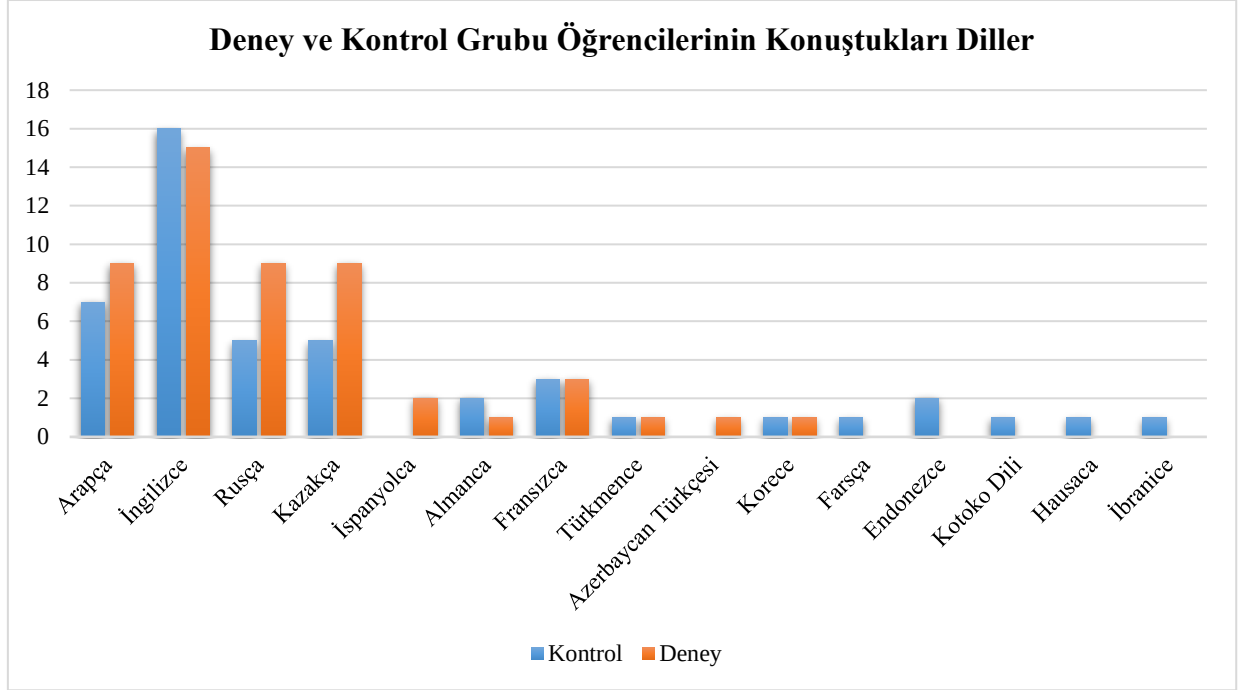
Şekil 4. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin cinsiyetleri

Şekilde görüldüğü üzere çalışmaya 15 kız, 17 erkek öğrenci katılmıştır. Deney grubu öğrencilerinin 8'i kız 8'i erkek; kontrol grubu öğrencilerinin ise 9'u erkek, 7'si kız öğrenciden oluşmaktadır.



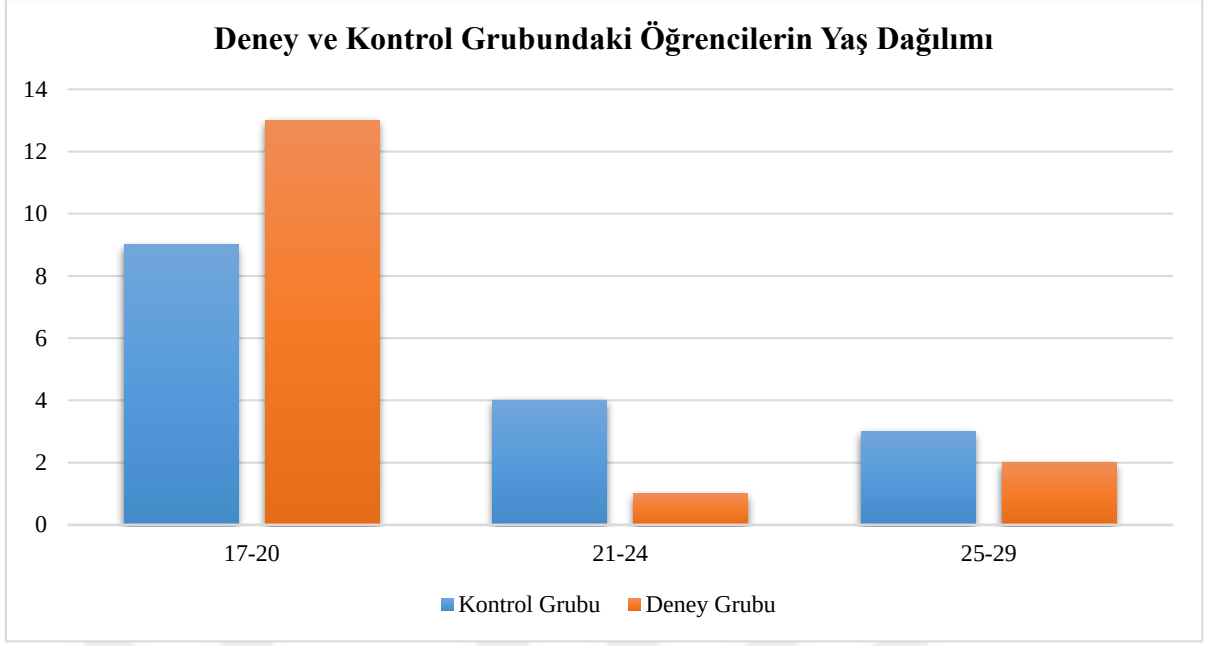
Şekil 5. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ülke dağılımları

Şekilde görüldüğü üzere çalışmaya katılan öğrencilerin ülkeleri Rusya, Cezayir, Sudan, Fildişi Sahili, Endonezya, Irak, Çad, Nijerya, Fas, Filistin, Yemen ve Kazakistan'dır. İki grupta da en çok Kazakistanlı öğrenci bulunmaktadır.



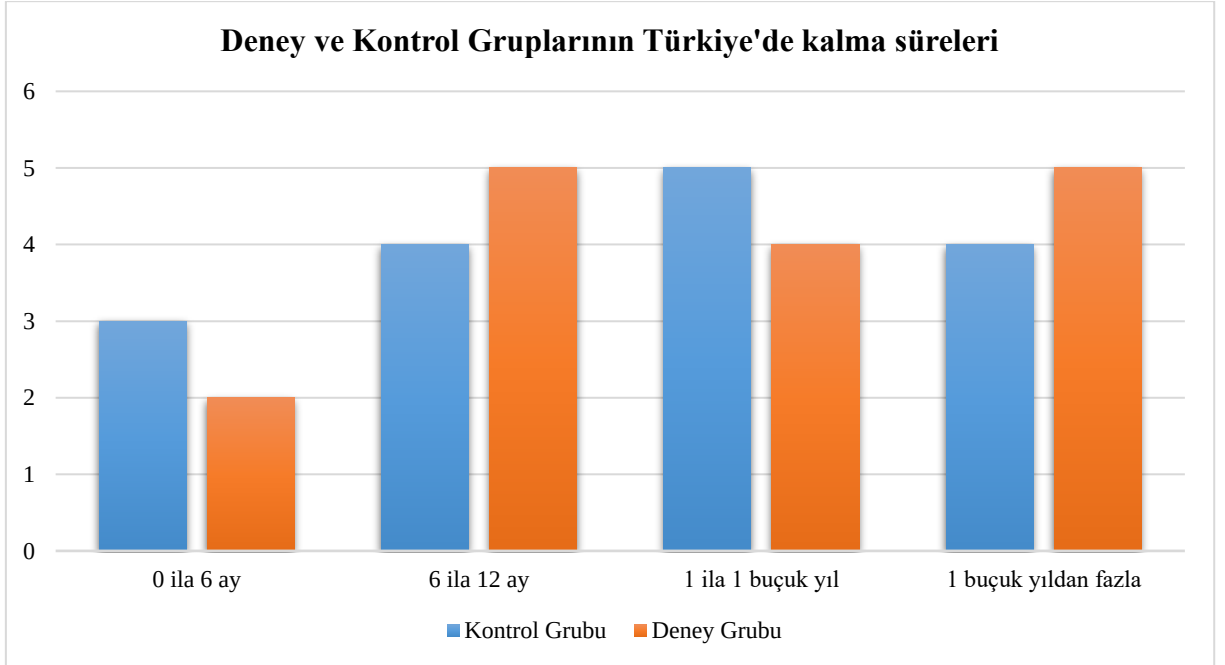
Şekil 6. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin konuştukları diller

Şekilde öğrencilerin farklı seviyelerde bildikleri diller bulunmaktadır. Görüldüğü üzere çalışma grubunda en çok konuşulan diller sırasıyla İngilizce, Arapça, Rusça ve Kazakçadır.



Şekil 7. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yaş dağılımı

Şekilde görüldüğü üzere iki grubun da öğrencileri genel olarak 17-20 yaş aralığındadır. Kontrol grubunun yaş ortalaması daha yüksektir.



Şekil 8. Deney ve kontrol gruplarının Türkiye’de kalma süreleri

Şekilde görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu Türkiye’de 6 aydan fazla süredir bulunmakta ve iki grubun verileri birbirine benzemektedir.

ANCOVA (Kovaryans Analizi), deneysel çalışmaların etkililiğini değerlendirmede oldukça güçlü bir istatistiksel yöntemdir ve bu analiz, bağımlı değişken üzerindeki gruplar arası farklılıkları incelerken, başlangıçtaki farklılıkları (kovaryant olarak ön test puanlarını kullanarak) istatistiksel olarak kontrol etme avantajı sunmaktadır (Can, 2014). ANCOVA'nın kullanılabilmesi için karşılanması gereken bazı önemli varsayımları vardır; bunlar varyansların homojenliği (grupların varyanslarının benzer olması), doğrusallık (bağımlı değişken ile kovaryant arasında doğrusal bir ilişki olması), regresyon doğrularının paralelliği (grup*kovaryant etkileşiminin anlamsız olması) ve kovaryantın güvenilir ölçülmüş olması yer almaktadır (Can, 2014). Mevcut çalışmada elde edilen veriler bu varsayımları karşılamamaktadır. Bu durumda, daha sağlam ve varsayımlardan bağımsız bir analiz yaklaşımı olarak, son test puanlarından ön test puanları çıkartılarak fark puanlarının hesaplanması ve bu fark puanlarının karşılaştırılması yöntemi tercih edilmiştir (Can, 2014). Fark puanlarının karşılaştırılması ve deney ile kontrol gruplarının başlangıç durumlarını görmek adına ilk adımda, deneysel çalışmanın başlangıcında deney ve kontrol gruplarının puanları incelenmiş ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4

Deney Ve Kontrol Gruplarının Başlangıçtaki Başarı Durumlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Başarı Testi	Deney	16	44,75	11,10	30	-,657 ,516
	Kontrol	16	47,06	8,65		

Tablo 4’ten anlaşılabacağı üzere deney grubunun uygulama öncesi başarı testi puan ortalamaları $\bar{X}=44,75$, kontrol grubu öğrencilerinin başarı testi puan ortalamaları $\bar{X}=47,06$ olarak ölçülmüş olup iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p>05$) bulunmamıştır. Elde edilen verilere göre deney ve kontrol gruplarının birbirine benzediği sonucuna ulaşılmaktadır. Buna ek olarak kontrol grubu (17-32) ve deney grubu (1-16)

öğrencilerinin ön-test başarı puanlarında aldıkları notlar ve başarı puanlarının dağılım düzeyi Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Ön Test Başarı Puanları

Öğrenci	Başarı Testi Puanı	Öğrenci	Başarı Testi Puanı
1	51	17	56
2	50	18	51
3	61	19	38
4	48	20	53
5	55	21	40
6	62	22	52
7	60	23	50
8	40	24	39
9	38	25	52
10	39	26	46
11	43	27	60
12	39	28	35
13	29	29	60
14	36	30	38
15	25	31	49
16	40	32	34

Öğrencilerin başarı puanları değerlendirilirken Büyükikiz'in (2011: 97) tasnifi kullanılmış; dereceli puanlama anahtarından hareketle yazma çalışmalarına en düşük 17, en yüksek 68 puan değeri verilmiştir. Puan aralıkları da düşük, orta ve yüksek olarak gruplandırılmıştır. Öğrencilerin başarı puanlarının dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

Deney Grubunun Ön Test Puan Dağılımları

	f	%
Düşük (17-34)	2	12.5
Orta (35-51)	10	62.5
Yüksek (52-68)	4	25
Toplam	16	100

Tabloda görüldüğü gibi deney grubunun büyük bir çoğunluğu (%62.5) yazılı anlatım başarı testinden orta puan almıştır. Kalan öğrencilerin %25'i yüksek düzeyde, %12.5'i ise düşük düzeyde performans göstermiştir.

Tablo 7

Kontrol Grubunun Ön Test Puan Dağılımları

	f	%
Düşük (17-34)	1	6.25
Orta (35-51)	9	56.25
Yüksek (52-68)	6	37.5
Toplam	16	100

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubu öğrencilerinin çoğu (%56.25) yazılı anlatım başarı testinden orta puan almıştır. Kalan öğrencilerin %37.5'i yüksek düzeyde, %6.25'i ise düşük düzeyde performans göstermiştir. T-testi ve puan dağılım tablolarından hareketle deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki başarı durumlarının arasında anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Araştırmanın ikinci ve üçüncü alt problemlerini incelemek adına deney ve kontrol gruplarının başlangıçtaki kaygı ve öz-yeterlik ölçeklerine verdikleri cevaplar incelenmiş ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları aşağıda verilmiştir:

Tablo 8

Deney Ve Kontrol Gruplarının Başlangıçtaki Yazma Kaygılarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yabancı Dil	Dil bilgisi	Deney	16	44,18	5,54	30	-,357	,713
	ve yazma algısı	Kontrol	16	44,93	6,30			
Olarak	Yazmaya	Deney	16	21,75	3,97	30	-,166	,870
Türkçe	yönelik	Kontrol	16	21,93	2,17			
Yazma	tutum							
Kaygısı	Sınıf içi	Deney	16	16,93	3,08	30	,730	,471
	aktiviteler	Kontrol	16	16,18	2,71			
Ölçeği	Yazma öz-	Deney	16	27,18	4,90	30	,466	,645
	yeterliği	Kontrol	16	26,50	3,28			

Tablo 8'e göre dil bilgisi ve yazma algısı alt boyutunda deney grubunun puan ortalaması $X=44,18$ iken kontrol grubunun puan ortalaması $X=44,93$; yazmaya yönelik tutum alt boyutunda deney grubu $X=21,75$ iken kontrol grubu $X=21,93$; sınıf içi aktiviteler alt boyutunda deney grubu $X=16,93$ iken kontrol grubu $X=16,18$ ve yazma öz-yeterliği

boyutunda deney grubu $X = 27,18$ iken kontrol grubu $X = 26,50$ olarak ölçülmüştür. İki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmamış olup iki grubun yazma kaygısı açısından da birbirlerine benzediği sonucuna ulaşılmaktadır.

Tablo 9

Deney Ve Kontrol Gruplarının Başlangıçtaki Yazma Öz-Yeterliklerinin Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	Yazmanın anlatım ve şekil özellikleri	Deney	16	15,62	3,81	30	1,826	,078
		Kontrol	16	13,06	4,12			
	Yazmada Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Deney	16	59,31	15,77	30	-,412	,683
		Kontrol	16	61,81	18,41			

Tablo 9'a göre deney grubu öğrencilerinin öz-yeterlik ölçeği puan ortalamaları alt boyutlara göre sırayla $X = 15,62$, $X = 59,31$; kontrol grubu öğrencilerinin öz-yeterlik ölçeği puan ortalamaları ise sırayla $X = 13,06$, $X = 61,81$ olarak ölçülmüş olup iki grup arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark ($p > .05$) bulunmamış, deney ve kontrol gruplarının birbirine benzediği sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın nicel boyutunda öğrencilerin yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliklerini ölçmek adına çeşitli ölçek ve formlar kullanılmış, nitel boyutunda ise yarı yapılandırılmış görüşme formuna başvurulmuştur.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Bu formda öğrencilerden cinsiyetleri, ana dilleri, bildikleri diller, yaşları, Türkiye’de bulunma süreleri gibi bilgiler edinilmiştir. Form araştırmacı tarafından iki uzmandan görüş alınarak hazırlanmıştır. Form Ek 6’da uzman dönütlerinin olduğu belgeler Ek 7’de sunulmuştur.

3.3.2. Yazma Kompozisyon Sınavı

Araştırma kapsamında yabancı öğrencilerin Türkçe yazma becerisini ölçmek için uygulama öncesi ve sonrasında C1 düzeyindeki iki sınıfa düzeylerine uygun bir kompozisyon yazma çalışması uygulanmıştır. Bu yazma çalışması uygulamanın yapıldığı kurumda okutulan Yeni İstanbul Yabancılar İçin Türkçe ders kitabından alınmıştır. Çalışmaların adil bir şekilde puanlanması adına değerlendirmede Büyükikiz’in (2011) puanlama anahtarı kullanılmış, puanlama anahtarı Ek 3’te sunulmuştur.

3.3.3. Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği

Bu ölçek Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarını ölçen 35 maddelik 5’li likert tipi bir ölçektir (Aytan ve Tunçel, 2015). Bu ölçek dört alt boyuttan oluşmaktadır: 14 maddeden oluşan “Dilbilgisi ve yazma algısı”, 7 maddeden oluşan “Yazmaya yönelik tutum”, 5 madde “Sınıf içi aktiviteler” ve 9 maddeden oluşan “Yazma öz yeterlik”. Orijinal çalışmada ölçeğin alt boyutları için hesap edilen Cronbach alpha iç güvenirlik katsayısı boyutlara göre sırasıyla .93, .84, .84, .84 olarak hesaplanmıştır (Aytan ve Tunçel, 2015). Bu çalışmada ise ön testlerde “Dilbilgisi ve yazma algısı” boyutu .85, “Yazmaya yönelik tutum” boyutu .87, “Sınıf içi aktiviteler” .83 ve “Yazma öz yeterlik” .81 olarak bulunmuştur. Sontestlerde ise sırasıyla .91, .89, .90 ve .87 hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında Cronbach's Alpha güvenirlik katsayılarının, ölçeklerin güvenilirliğini doğruladığı söylenebilir (Büyüköztürk, Çokluk ve Köklü, 2020).

3.3.4. Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Bu ölçek, Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine yönelik öz yeterliliklerini ölçmeyi amaçlayan 16 maddelik 7’li likert tipi bir ölçektir (Büyükkız, 2012). Bu ölçekte iki alt boyut bulunmaktadır: 13 maddeden oluşan “yazmanın anlatım ve şekil özellikleri” ve 3 maddeden oluşan “yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma”. Orijinal çalışmada ölçeğin alt boyutları için hesaplanan Cronbach alpha iç güvenirlik katsayısı sırasıyla maddenin yazmanın anlatım ve şekil özellikleri için .94, yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma için ise .73 olarak hesaplanmıştır (Büyükkız, 2012). Bu çalışmada ise ön testlerde “maddenin yazmanın anlatım ve şekil özellikleri” boyutu .92, “yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma” boyutu .83 bulunmuştur. Sontestlerde ise sırasıyla .93 ve .88 hesaplanmıştır. Bu veriler ışığında, ölçeklerin Cronbach's Alpha değeri göz önüne alındığında güvenilir oldukları söylenebilir (Büyükkız, Çokluk ve Köklü, 2020).

3.3.5. Görüşme Soruları

Nitel araştırmalarda sıkça başvurulanan veri toplama araçlarından biri görüşmedir. Çalışmanın ana konusunu oluşturan metin tamamlama ve oluşturma teknikleri deney grubunda uygulandıktan sonra öğrencilerin tekniklerle ilgili görüşleri araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularıyla elde edilmiştir. Görüşme, kişilerin duygu, tutum ve fikirlerini meydana çıkarmayı hedefleyen nitel bir tekniktir (Ekiz, 2020). Çalışmanın deney grubunu yabancı uyruklu öğrenciler oluşturduğundan hazırlanan soruların gerektiğinde daha farklı şekilde sorulabilmesi adına yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmede araştırmacı önceden belirlediği soru/konu başlıklarından hareket etse de konuşmacı sınırlı düzeyde görüşme rehberinin dışına çıkabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2018). İki farklı uzman görüşü alınarak son haline getirilmiş görüşme soruları altı maddeden oluşmaktadır:

1. Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden en çok hangisinde zorlanıyorsun ve kaygılanıyorsun?
2. Bu becerilerden en çok hangisinde kendine güveniyorsun? Sence hangisinde en iyisin?

3. Dersteki metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniklerinden en çok hangisini beğendin? Neden?
4. Bu tekniklerin senin yazma kaygına (varsa) olumlu/olumsuz bir etkisi oldu mu?
5. Bu tekniklerin yazma konusunda kendine güvenine olumlu/olumsuz bir etkisi oldu mu?
6. Sence bu tekniklerin senin yazma kabiliyetine olumlu/olumsuz bir etkisi oldu mu?

3.4. DeneySEL Çalışma Süreci

Araştırma toplam 6 haftalık bir süreci kapsamaktadır. Birinci hafta, bir devlet kurumunun Türkçe Öğretim Merkezinde C1 düzeyinde okuyan ve rastgele belirlenen 2 sınıfa kişisel bilgi formları; yazma özyeterlik ve kaygılarını ölçmek adına ölçekler; yazma becerilerini ölçmek adına yazma sınavı uygulanmıştır. Diğer haftalarda belirlenen teknikleri içeren yazma etkinlikleri araştırmacının öğretmeni olduğu deney grubu sınıfında uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise başka bir öğretmen tarafından yazma çalışmaları müfredata uygun olarak ilerlemiştir. Son hafta içinde ise iki gruba da son testler uygulanmıştır. Ayrıca deney grubu öğrencileriyle görüşme yapılmıştır. Tablo 10'da öğretimsel sürecin detaylarına yer verilmiştir.

Tablo 10

Öğretimsel Süreç

Zaman	Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Hafta	Ön testlerin (ölçeklerin, kişisel bilgi formunun ve yazma sınavının) uygulanması	Ön testlerin (ölçeklerin, kişisel bilgi formunun ve yazma sınavının) uygulanması

2. Hafta	Metin tamamlama etkinliği	Ders kitabındaki etkinlikler
	Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma etkinliği	ve öğretim görevlisinin ders akışı
3. Hafta	Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma etkinliği	Ders kitabındaki etkinlikler ve öğretim görevlisinin ders akışı
4. Hafta	Metin tamamlama etkinliği	Ders kitabındaki etkinlikler ve öğretim görevlisinin ders akışı
5. Hafta	Bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma etkinliği	Ders kitabındaki etkinlikler ve öğretim görevlisinin ders akışı
6. Hafta	Bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma etkinliği	Ders kitabındaki etkinlikler ve öğretim görevlisinin ders akışı
	Son testlerin uygulanması ve görüşme	Son testlerin uygulanması

Öğrencilere metin tamamlama ve oluşturma teknikleri hakkında bilgi verildikten sonra öğretimsel süreç tablosundaki öğretim sırası izlenerek haftalık etkinlikler yapılmıştır. Bu etkinliklerden ön-test ve son-test şeklinde uygulanan yazma sınavları, çalışma grubu ve araştırmacının bulunduğu kurumun kullanmış olduğu Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe ders kitabı kitabından alınmıştır. Diğer tüm etkinlikler araştırmacı tarafından uzman görüşü alarak hazırlanmıştır. Bu etkinlikler aşağıda sırasıyla verilmiştir:

1. Hafta ve Son Hafta: Ön-Son Test Yazma Sınavı (Yeni İstanbul, s. 35).

15 Yukarıdaki adımları takip ederek bir hikâye yazalım. Eğer ilhama ihtiyacınız olursa aşağıda serim bölümü verilen hikâyelerden birini seçip tamamlayabilirsiniz.

Genç adam, işe giderken her gün yolunun üzerindeki güllerle dolu bahçeye bakmadan geçemezdi. Her sabah o rengârenk güller içini neşeyle, sevinçle dolduruyordu. Günler geçtikçe güllere bakan gözleri, bahçedeki eve takılmaya başladı. Çünkü, son günlerde o evde, tül perdenin gerisinde bir genç kızın silüetini görüyordu. Her geçişinde güllere ve pencerede belli belirsiz görünüp kaybolan genç kıza bakmadan edemiyordu. Bir sabah her zamankinden daha erken yola çıktı.

Bir zamanlar çobanlık yapan genç bir adam gönlünü padişahın kızına kaptırmıştı, o günden sonra ondan başka hiçbir şey düşünemiyordu, kız padişahın kızı olduğundan derdini kimseye anlatamıyordu.

Şekil 9. Yeni İstanbul ders kitabı metin tamamlama etkinliği

2. Hafta: Metin Tamamlama ve Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Metin Tamamlama

Aşağıda bir metnin başlangıcı verilmiştir. Devamını siz yazınız. Sizce neler oldu?

Bir gün Ali, garsonluk yaptığı kafede her zamanki gibi işini yapıyordu. Öğle vakti kafenin kapısı açıldı. Yine o kız gelmişti. Altın sarısı saçları, deniz mavisi gözleri, güzel gülümsemesiyle Ali'ye selam verdi. Ali'nin kalbi hızla atmaya başladı. Her gün aynı saatte genç kız kafeye gelir ve Ali'ye selam verip bir masada oturur, kahvesini içip giderdi. Ancak Ali onunla hiç konuşamazdı. Bugün cesaretini toplamak ve onunla konuşmak istiyordu.....

Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Yapay zekayla ilgili haber metnini dinleyelim. Siz günümüzde yapay zekayla ilgili ne düşünüyorsunuz? Faydaları ve yararları neler? Sizin imkânınız olsa yapay zekayı nerelerde kullanırsınız? Yapay zekayla neler yaparsınız?

Yapay Fenomen

Hepimiz internet kullanıyoruz ve şüphesiz herkesin en az bir sosyal medya hesabı var. Instagram'ı tüm gençler aktif olarak kullanıyor. Bu sıralar orada yeni bir ünlü kadın keşfedildi. İnsanlar onu takip ediyor, ona yorum yazıyor, fotoğraflarını beğeniyor. Hatta bazı erkekler onun pembe saçları ve güzel yüzüne aşık oluyorlar. Ancak bir problem var. Bu kadın gerçek değil, hatta o bir insan bile değil! Evet yanlış duymadınız. O insan değil, bir yapay zekâ. The Clueless ismindeki bir ajans, gerçek olmayan bir Instagram fenomeni üretti.

Aitana Lopez ismindeki bu sosyal medya fenomeni 25 yaşında. Bilgisayar oyunları, alışveriş, spor gibi hobileri olan bu kadının yüz binlerce takipçisi var. Ayrıca bu kadın ayda binlerce dolar maaş alıyor. Lopez, iş verenler fenomenlerin bitmeyen isteklerinden sıkıldığı için üretilmiş. Şirket, yapay zekayı böyle yaratıcı bir işte kullanarak günümüzde teknolojinin ne kadar ilerlediğini herkese göstermiş oldu.

3. Hafta: Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Aşağıda bir metin verilmiştir. Metni dikkatlice okuyun. Yazar siz olsaydınız bu metni nasıl yazardınız? Metni kendinize göre farklı bir şekilde tekrar yazın. Ahmet ne yapardı?

Yağmurlu bir kış günü, yorucu bir günün sonunda Ahmet sokakta yürüyordu. Hava çok soğuktu ve bir an önce evine gitmek istiyordu. İşleri çok yoğundu, her gün hem işte hem evde çok çalışıyordu. Bugün de evde çok işi vardı bu yüzden hızlı olmalıydı. Yürürken bir ağlama sesi duydu. Durup dikkatlice sesi dinledi. Ses yol kenarından geliyordu. Bakınca şaşırdı çünkü küçük bir erkek çocuğu yol kenarında oturmuş ağlıyordu. Belki 9 belki de 10 yaşlarındaydı. Yanında kimse yoktu. O çocuk kimdi? Neden ağlıyordu? Ahmet çocuk için üzülse de adımlarını hızlandırdı ve yoluna devam etti. “Önce işimi bitirmem lazım.” diye düşündü ve çocuğu birkaç dakika içinde unuttu...

4. Hafta: Metin Tamamlama

Size büyüklerimden dinlediğim harika bir hayat hikayesinden bahsedeceğim. Bu küçük bir kızın şaşırtıcı hayat hikayesidir. Balıkesir’de Ayşe adında küçük bir kız vardı. Fakir bir ailenin tek kızıydı ancak ne yazık ki ailesi vefat etmişti. Ayşe anneannesi ve dedesiyle beraber küçük bir köy evinde yaşıyordu. Hafta içi okula gidiyor, hafta sonu anneanne ve dedesiyle beraber çalışıyordu. Aile çok fakirdi. Onlara yemek için ve Ayşe’nin okulu için komşular yardım ediyordu. Ayşe liseye gidiyordu. Çok çalışkan ve akıllı bir kızdı. Okulda en iyi notları o alıyordu. Bazen öğretmenleri bile ona şaşıırıyordu. Bir okul günü akşamı, Ayşe eve döndü. Anneannesi Ayşe okuldayken ona bir mektup geldiğini söyledi. O okuma yazma bilmiyordu bu yüzden okuyamamıştı. Ayşe şaşırdı. Ona kim mektup yazardı? O sadece okul arkadaşlarını, dedesini ve anneannesini tanıyordu. Ayşe sessizce mektubu aldı ve okumaya başladı. Mektubu bitirdiğinde Ayşe mutluluktan ağlıyordu. Şok olmuş, çok şaşırmıştı. Gülerek “Anneanne, dede! Buna inanamayacaksınız!” diye bağırdı.....

5. Hafta: Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma

Ařağıda bir řiir verilmiřtir. řiirdeki duyguyu/hissi dűřűnűn. Bu duyguyla ilgili bir kompozisyon yazın. (Masal, řiir, hikűye, dűřűnce yazısı hangisini istiyorsanız yazabilirsiniz.)

Yazınızda şu konulara değinebilirsiniz:

- Yalnızlık hissinin insan psikolojisine etkileri
- Yalnızlığın avantajları ve dezavantajları
- Yalnızlıęın sizin için űnemi

Yalnızlık şiiri

*“Bilmezler yalnız yaşamayanlar,
Nasıl korku verir sessizlik insana;
İnsan nasıl konuşur kendisiyle;
Nasıl koşar aynalara,
Bir cana hasret,
Bilmezler.”*

Orhan Veli KANIK (Veli, 2000).

6. Hafta: Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma

Ařağıda bir metin verilmiřtir. Metni okuyun. Hayal edin, Aylin sizsiniz. Aylin’in fikirlerine katılıyor musunuz? Hangi fikirlerini deęiřtirmek istersiniz. Bu metni kendi fikir ve cűmlelerinizle tekrar yazın. Siz Aylin’siniz ve teknolojiyle ilgili neler dűřűnűyorsunuz? Anlatın.

Benim Dűnyam

Merhaba, ben Aylin. Bűyűk bir řehirde, kendi kűűk dűnyasında yařayan bir genç kızım. Yařıtlarımın aksine teknoloji benim tűm hayatım deęil. Ben telefon, bilgisayar ekranlarına vakit űldűrmek yerine dıřarıdaki temiz havayı içime çekmeyi, rűzgűrı hissetmeyi ve kitapların dűnyasında yařamayı tercih ediyorum.

Ben hiç yařıtlarım gibi sosyal medya kullanmadım űnkű bence orası sadece zararlı mekanlar. Gençler orada zaman űldűrűyor, saatlerce telefonun ıřıęından kafalarını

kaldıramıyorlar. Bense güneş ışığına bakmayı, dışarıda dolaşmayı tercih ederim. Bence telefon, bilgisayar, televizyon gibi teknolojiler tüm insanlar için zararlılar. Eski zamanlardaki gibi sadece kitapların olmasını ne çok isterdim!

Bazen arkadaşlarım bana soruyor. “Aylin, sen telefonsuz, bilgisayarsız, sosyal medyasız tüm gün ne yapıyorsun?” Ben bu sorulara gülüyorum. Aslında yapılacak o kadar güzel şey var ki. Hemen size anlatayım. Mesela telefonsuz yaşamak çok kolay. İnsanlarla mesajlaşmak yerine arkadaşlarımla kafede buluşuyorum, onlarla sohbet ediyorum ve eğleniyoruz. Bilgisayarsız eğlenmek ya da öğrenmek de benim için zor değil. Bilgisayar oyunlarını sevmiyorum bunun yerine arkadaşlarım ve ailemle kutu oyunları oynuyoruz. Tabu ve Jenga oyunları benim en sevdiklerim. Bir şey öğrenmek istediğim zaman bilgisayara ihtiyacım yok. Kütüphaneye gidiyorum ve kitaplar bana yüzlerce bilgiyi veriyor. Sosyal medya ise bence gençlerin sosyalleşmesini engelliyor. Sosyal biri olmak için farklı mekanlara gidiyor, yeni arkadaşlar ediniyorum. İşte benim hayatım böyle, teknolojiden uzak ve mutluyum, herkese tavsiye ediyorum.

3.5. Uzman Görüşleri

Araştırmacı tarafından hazırlanan metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin planları, öğrencilere dağıtılan kişisel bilgi formları ve görüşmeler için hazırlanan maddeler hakkında 2 farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzmanlardan ilki öğrencilere yöneltilen yazma kaygısı ile ilgili sorularda “kaygı” teriminin yabancı öğrencileri zorlayabileceğini belirtmiş, kelimenin eş anlamlılarıyla genişletilerek ve daha açıklayıcı bir şekilde düzeltilebileceğini önermiştir. Bu öneriden hareketle kaygı yerine korku/stres kelimeleri tercih edilmiştir. Uzmanlardan ikincisi ise kişisel bilgi formundaki bazı maddelerin genişletilmesini önermiştir. Bu öneriler ışığında “Ne zamandan beri Türkiye’de yaşıyorsun?” sorusuna ait bir grupta kategorizasyonu eklenmiş ve “dil becerisi” ifadesi dinleme, konuşma, okuma ve yazma olarak genişletilmiştir.

Uzmanların dönütleriyle gerekli düzeltmeler yapılarak çalışma etik kurula gönderilmiş ve Sakarya Üniversitesi Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 06.03.2024 tarihli ve 29 sayılı toplantısında alınan "25" numaralı karar ile araştırılmaya uygun bulunmuş olup kurul kararı Ek 1’de sunulmuştur.

3.6. Verilerin Analizi

3.6.1. Araştırmanın Nicel Analizi

Çalışmada elde edilen fark puanlarına göre hangi analizleri yapılacağına karar verebilmek için öncelikle normallik testi yapılmıştır. Bunun için Kolmogrov-Smirnov ile Shaphiro-Wilk testleri ve ilgili istatistik incelenmiştir. Bu değerlere yönelik sonuçlar Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11

Normallik Varsayımı İçin Hesaplanan Kolmogrov-Smirnov ile Shaphiro-Wilk Testleri

Veri Toplama Araçları	Boyutlar	Kolmogrov-Smirnov			Shaphiro-Wilk		
		istatistik	sd	p	istatistik	sd	p
Başarı Testi		,161	32	,034	,939	32	,069
	Dilbilgisi ve yazma algısı	,136	32	,142	,957	32	,231
Yabancı Dil Olarak Türkçe	Yazmaya yönelik tutum	,121	32	,200	,968	32	,437
Yazma Kaygısı Ölçeği	Sınıf içi aktiviteler	,165	32	,027	,945	32	,105
	Yazma öz yeterlik	,146	32	,081	,953	32	,177
Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	Maddenin yazmanın anlatım ve şekil özellikleri	,198	32	,003	,932	32	,055

Yazmada Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	,158	32	,041	,930	32	,051
--	------	----	------	------	----	------

Veri sayısı 30'un üzerinde olduğu için Kolmogrov-Smirnov testine bakılmıştır (Can, 2014). Analiz sonuçlarına göre başarı testi, yazma kaygısına yönelik ölçeğin alt boyutları ve öz yeterlilik ölçeğinin alt boyutları fark puanları açısından hesaplanan Kolmogrov-Smirnov anlamlılık değerleri (p) .05'den büyük olduğu için verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilmiş ve parametrik testler kullanılıp veriler analiz edilmiştir (Can, 2014). Bu nedenle deneysel çalışmanın etkililiğinin test edilmesinde (öntestlerin ve fark puanlarının karşılaştırılması adına) bağımsız örneklem t testi kullanılmıştır.

3.6.2. Araştırmanın Nitel Analizi

Araştırmanın nitel veri analizi, araştırmacının hazırladığı yarı yapılandırılmış görüşme formu sorularından hareketle yapılmıştır. Görüşmeler ses kaydına alınmış ve transkripsiyon işleminden sonra içerik analizleri yapılmıştır. İçerik analizi ya da diğer adıyla tümevarımsal analizde veriler kodlanmakta, ardından bulunan tema ve kodlar düzenlenip bunlar hakkına yorum yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 251). Araştırmacı tarafından görüşme sorularından hareketle tema, kategori ve kodlar oluşturulmuştur. Nitel bulgulara öğrencilere ait cevapların aktarımında her öğrenci "Ö" harfi ve yanında bir numarayla kodlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde çalışmanın problem durumunu ve alt problemlerini oluşturan soruları cevaplandırmak amacıyla nicel bulgular başlığı altında SPSS programıyla elde edilen istatistiksel analizler, nitel bulgular başlığı altında ise içerik analizi bulunmaktadır.

4.1. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deneysel çalışmanın etkililiğinin test edilmesi için deneysel uygulama sonunda uygulanan son test puanları ön test puanlarından çıkartılmış ve fark puanları (gelişim puanları) elde edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının bu fark puanları arasında anlamlı bir istatistiksel fark olup olmadığının görülmesi adına bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12

Deney Ve Kontrol Gruplarının Başarı Testi Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

		N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Başarı Testi	Deney	16	11,37	8,80	30	3,688	,001	,311
	Kontrol	16	1,62	5,86				

Tablo 12’de yer alan analiz sonuçları başarı testi ($p=.001$) açısından incelendiğinde deney grubunun lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Bu farklılık için hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .311$ ’dir. Bu etki büyüklüğü değeri .14’ten büyük (Green ve Salkind, 2008) olduğundan metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin öğrencilerin yazma

başarısına etkisinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir. Buna ek olarak çalışmanın şeffaflığı sağlamak ve okurları için anlaşılabilirliğini arttırmak adına kontrol ve deney grubu öğrencilerinin son test başarı puanlarında aldıkları notlar ve başarı puanlarının dağılım düzeyi Tablo 13’te gösterilmiştir:

Tablo 13

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin Son Test Başarı Puanları

Öğrenci	Başarı Testi Puanı	Öğrenci	Başarı Testi Puanı
1	60	17	60
2	62	18	56
3	66	19	39
4	54	20	54
5	59	21	42
6	64	22	52
7	62	23	52
8	61	24	47
9	57	25	50
10	62	26	40
11	50	27	54
12	41	28	38
13	47	29	51
14	53	30	52
15	55	31	49

16	45	32	43
----	----	----	----

Tablo 13'ten hareketle araştırmaya katılan öğrencilerin başarı testi notlarından hareketle oluşturulan son test puan dağılımları Tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 14

Deney Grubunun Son Testten Aldıkları Puanların Dağılımı

	f	%
Düşük (17-34)	0	0
Orta (35-51)	4	25
Yüksek (52-68)	12	75
Toplam	16	100

Tabloda görüldüğü üzere deney grubu öğrencilerinin çoğunluğu (%75) yazılı anlatım başarı testinden yüksek almıştır. Kalan öğrencilerin %25'i orta düzeyde puan alırken hiçbir öğrenci düşük düzeyde puan almamıştır.

Tablo 15

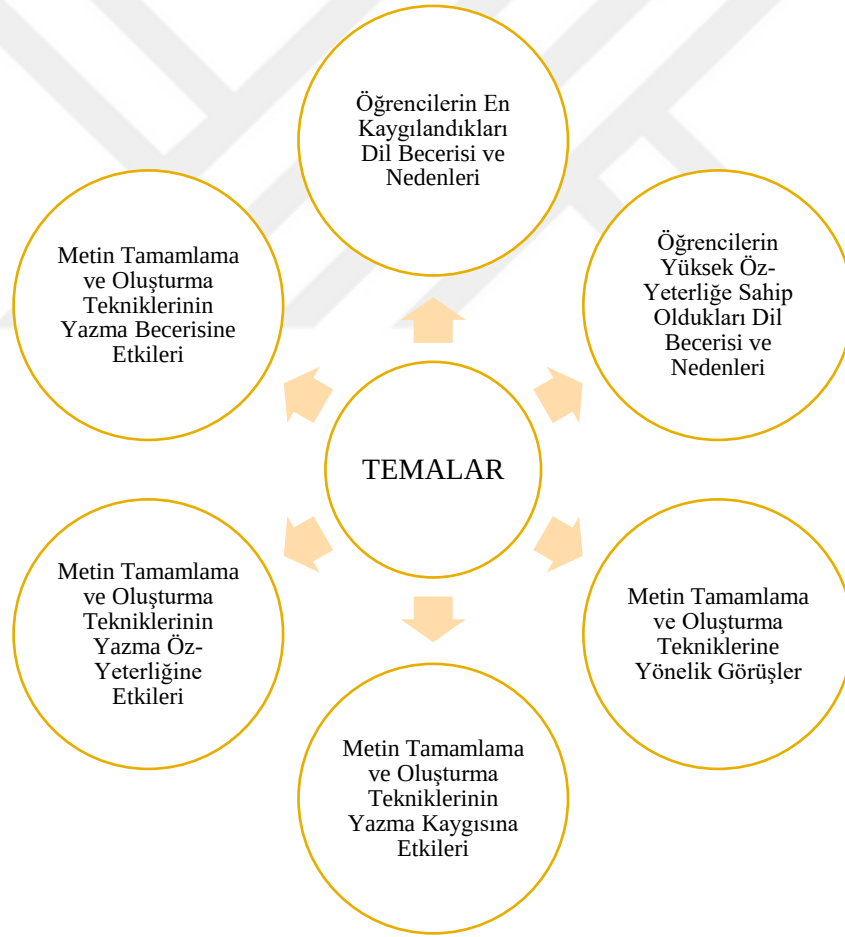
Kontrol Grubunun Son Testten Aldıkları Puanların Dağılımı

	f	%
Düşük (17-34)	0	0
Orta (35-51)	9	56.25
Yüksek (52-68)	7	43.75
Toplam	16	100

Tabloda görüldüğü üzere kontrol grubunun yarısından fazlası (%56.25) yazılı anlatım başarı testinden ortalama puanlar almıştır. Kalan öğrencilerin %43.75'i yüksek düzeyde puan

alırken hiçbir öğrenci düşük düzeyde puan almamıştır. Deney ve kontrol gruplarının puan dağılımı tablolarından hareketle deney grubu öğrencilerinin lehine başarı durumlarında artış görülmekte, bu artış t-testi sonuçlarıyla da uyum sağlamaktadır.

Çalışmanın nitel verilerini oluşturmak için araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme sorularından veriler elde edilmiş ve içerik analiziyle değerlendirilmiştir. Öğretim sürecinin sonunda deney grubundan on öğrenci ile bireysel görüşmeler yapılmış ve görüşmelerin transkripsiyon işlemleri bilgisayar ortamında yapılmıştır. İçerik analizi yapılırken deney grubunun görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yola çıkarak önce veriler kodlanmış, ardından tema ve kategorilere ayrılmıştır. Görüşmelerden yola çıkarak 6 farklı tema oluşturulmuş ve bunlar Şekil 10’da gösterilmiştir.



Şekil 10. Görüşme sorularından hareketle oluşturulmuş temalar

Altı farklı yarı yapılandırılmış görüşme sorusundan hareketle Şekil 10’da görüldüğü üzere altı farklı tema oluşturulmuştur. Bu temalardan iki tanesi öz-yeterlik, iki tanesi ise kaygı, bir tanesi yazma becerisi, bir tanesi ise öğrencilerin tekniklerle ilgili görüşleri kapsamında oluşturulmuştur. Çalışmada karma yöntem kullanıldığından nitel ve nicel bulgular birbiriyle ilişkili olarak sunulmuştur.

Elde edilen nitel verilerden yazma becerisi ile ilgili olanlar incelendiğinde nicel verilerle uyumlu, anlamlı farklar görülmektedir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularından biri olan “Sence bu tekniklerin senin yazma kabiliyetine olumlu ya da olumsuz bir etkisi oldu mu?” sorusuna verilen öğrenci yanıtları “Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Becerisine Etkileri” başlıklı temada toplanmış, temalar olumlu, olumsuz ve etkisi yok şeklinde kategorize edilmiştir. Hazırlanan kategori ve kodlar Tablo 16’da sunulmuştur:

Tablo 16

Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Becerisine Etkisine Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Öğrenci
	Olumlu	Öğretmen dönüt ve düzeltmeleri	Ö16
Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Becerisine Etkileri		Kelime bilgisini arttırması	Ö1, Ö7
		Bol pratik yapma	Ö9, Ö15
		Dil bilgisini geliştirmesi	Ö8
		Başarı notunu arttırması	Ö6, Ö10
		Yaratıcılığı arttırması	Ö3, Ö5
	Olumsuz	-	-

Etkisi yok	-	-
------------	---	---

Tablo 16'dan anlaşılacağı gibi metin tamamlama ve oluşturma teknikleri görüşmeye katılan öğrencilerin %100'ünün yazma becerisini olumlu yönde etkilemiştir. Öğrencilerden biri metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin öğretmen dönüt ve düzeltmeleriyle yazma becerisini geliştirdiğini aktarmıştır:

“Yazmam çok güzel oldu, yanlışlarımı siz düzelttiniz.” (Ö16)

Öğrencilerden ikisi söz konusu tekniklerin kelime bilgilerine yararı olduğunu belirtmiştir:

“Yazma kabiliyetime yararı oldu. Şimdi daha çok kelime rahatça yazabilirim” (Ö1)

“Evet düşüncelerimi kâğıda yazma becerim açıldı. Ve korkmadan düşünmek ve yeni kelime becerim açıldı. Çünkü yazma yazdıkça yeni kelimeler öğreniyorum çok da düşünceler geliyor. Bu sebeple bence bu pratik benim için çok iyi geldi.” (Ö7)

Öğrencilerden ikisi ise yapılan çalışmaların sıklığının yazma becerilerini geliştirdiğini söylemiştir:

“Olumlu etkisi oldu çünkü biz çok pratik yaptık, yazmamız iyileşti.” (Ö9)

“Daha iyi oldu tabii. Çünkü çok yazma yaptık, daha kelimeler öğrendik ve daha iyi oldu.” (Ö15)

Bir öğrenci yazma becerisinin gramer yönünden geliştiğini belirtmiştir:

“Gramerde olumlu etkisi oldu. Mesela ben önceden belirtme durumunu ne zaman ekleyeceğim bilmiyordum. Sonra şimdi fark ettim. O ve ö biraz karıştırıyordum. Önceden hiç görmedim bu harfleri sadece Türkçede var.” (Ö8)

Öğrencilerden ikisi yazma becerilerinin geliştiğini ve bunu aldıkları yüksek notlarla fark ettiklerini ifade etmiştir:

“Olumlu etkisi oldu ben mesela ilk yazdığımda biz devamını yazdık ben 95 aldım galiba. Eski yazmalarda öyle almadım. 70-75 aldım.” (Ö6)

“Yazma korkumda ya da kendime güvenimde bir şey değişmedi, aynı. Ama bir şey değişti. Daha iyi yazmaya başladım, daha yüksek puanlar. Ama korku falan öyle bir şey yok.” (Ö10)

Son olarak iki öğrenci ise yazma becerilerinin yaratıcılık yönünden geliştiğini belirtmiştir:

“Çok yararlı çünkü eskiden sadece fikrimi yazabilirdim şimdi bir yazma metnini gördüğümde belki onu da tamamlayabilirim belki aynı metin yazdığımız gibi sadece bazı şeyleri değiştirip yazabilirim. Önceki yazmada ne vardı? Kadın böyle genç

kadın vardı ve genç kadının yani başka bir perspektiften baktık. Kendimi kadın diye yazdım, “ben Ayşe” diye yazdım. Bu hayal kurmak için egzersiz gibi geldi.” (Ö3)

“Evet oldu. Yeni fikirlerime faydası oldu. Metni okuyup yeni fikirler buldum.” (Ö5)

Öğrenci yanıtlarından görüldüğü üzere metin tamamlama ve oluşturma etkinlikleriyle yazma öğretiminin yapıldığı deney grubunun yazma becerisinin olumlu yönde etkilendiği görülmektedir. Bu olumlu etkinin sebepleri arasında etkinliklerin yaratıcılığı geliştirmesi, öğretmen dönütleri, sınav notlarının yükselmesi, etkinliklerin sıklığı gibi etmenler bulunmaktadır.

4. 2. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Kaygısına Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği fark puanları arasında anlamlı bir istatistiksel fark olup olmadığını görmek adına bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Deney Ve Kontrol Gruplarının Yazma Kaygısı Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	Dilbilgisi ve yazma algısı	Deney	16	-2,18	4,63	30	-,577	,568	-
		Kontrol	16	-1,06	6,26				
	Yazmaya yönelik tutum	Deney	16	,50	3,79	30	,330	,744	-
		Kontrol	16	,12	2,50				
	Sınıf içi aktiviteler	Deney	16	,18	2,66	30	,241	,811	-
		Kontrol	16	-,06	3,17				
	Deney		16	,87	4,77	30	,000	1,000	-

Yazma öz-
yeterliği Kontrol 16 ,87 5,12

Tablo 17’de yer alan analiz sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark ($p>05$) bulunmamıştır. Ayrıca etki büyüklüğünde (η^2) anlamlı bir veriye ulaşılamamıştır. Bu tekniklerin öğrencilerin yazma kaygısına bir etkisi olmadığı anlaşılmaktadır.

Bu çalışmada incelenen tekniklerin öğrencilerin yazma kaygısına etkisinin detaylarını öğrenmek için öğrencilerin yazma kaygısının varlığının detaylı bir şekilde bilinmesi gerekmektedir. Bunu öğrenmek adına öğrencilere “Türkçe dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinden en çok hangisinde zorlanıyorsun ve kaygılanıyorsun?” görüşme sorusu yöneltilmiş, soruya verilen yanıtlar “Öğrencilerin en kaygılandıkları dil becerisi ve nedenleri” temasında toplanmış, temalar dört temel dil becerisiyle kategorize edilmiş ve öğrencilerin yanıtlarından hareketle kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 18’de sunulmuştur.

Tablo 18

Öğrencilerin En Zorlandıkları/Kaygılandıkları Becerilere Dair Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Öğrenci
Öğrencilerin En Kaygılandıkları Dil Becerisi ve Nedenleri	Dinleme	Karmaşık metinler	Ö10
	Konuşma	Stres	Ö6
		Utangaçlık	Ö16, Ö9
		Çok dil bilme	Ö8
		Fikri kelimelere dökememe	Ö15
	Okuma	Bilinmeyen kelimelerin varlığı	Ö7

Yazma	Fikir bulamamak	Ö1
	Zaman yetersizliği	Ö3
	Sabırsızlık	Ö5

Tablo 18’de görüldüğü üzere görüşmeye katılan öğrencilerin %10’u en çok dinleme, %50’si konuşma, %10’u okuma, %30’u ise yazma becerisinde kaygı duymakta ya da zorlanmaktadırlar. Görüldüğü üzere öğrenciler en çok anlatma becerilerinde sorun yaşamaktadır. Öğrencilerden biri dinleme becerisinde kaygılandığını dile getirmiştir:

“Dinleme. Çünkü ben dinlerken bana çok karışık geliyor o yüzden soruları çözemiyorum. Çok karışık buluyorum. Biraz zor geliyor bana.” (Ö10)

Verilen alıntıdan hareketle dinleme sorularında karmaşıklığın öğrencilerin kaygı yaşamasına sebep olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yarısı konuşma becerisine yönelik kaygı yaşadıklarını belirtmiştir:

“Konuşmadan stresli oluyorum. Konuşabilirim ama ben her sınava girdiğimde böyle stresli oluyorum.” (Ö6)

“Konuşma çünkü ben bu kadar çok konuşmuyorum. O yüzden biraz zor. Yani korkuyorum cevaplarım her şeyi unutuyorum.” (Ö16)

“Konuşma. Çünkü başka bir hocayla konuşurken düşüncelerimin hepsi gidiyor. Stres yapıyorum. O benim hakkımda ne düşünecek diye korkuyorum.” (Ö9)

Yukarıda yer alan öğrenci görüşlerinden hareketle stres ve utangaçlık gibi kişisel durumların konuşma kaygısına neden olduğunu görülmektedir. Öğrenciler konuşma kaygısının diğer gerekçeleri olarak ise çok dil bilmenin dezavantajları ve fikirleri sözel ifadelere dönüştürememe gibi kavramlardan bahsetmiştir.

“En zor konuşmak bence. Konuşurken tüm kelimeler aklıma gelmiyor çünkü beş dil konuşuyorum ve bazen sadece İngilizce bir kelime geliyor aklıma.” (Ö8)

“Konuşma. Yani ben şey, hocam sorarken ben anlıyorum. Ama konuşamıyorum.” (Ö15)

Öğrencilerden biri en çok okuma kaygısı yaşadığını belirtmiş ve gerekçe olarak bilinmeyen kelimeleri öne sürmüştür:

“En çok okumada zorlanıyorum çünkü odaklanmak biraz zor oluyor ve okumada bazen sadece okumada yeni kelimeler çok çıkıyor ve bu sebeple ben sadece okumada biraz stres yaşıyorum.” (Ö7)

Öğrencilerden üçü ise en çok bu çalışmanın inceleme konusu olan yazma becerisinde kaygı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Kaygı sebepleri arasında yazma konusu hakkında kendi ana dillerinde bile fikir bulamamak, zamanın sınırlılığı ve sabırsızlık gibi sorunlar gelmektedir.

“Yazmadan korkuyorum çünkü benim yazmada aklıma hiç fikir gelmiyor. Mesela bir konu hakkında yazarken herhangi bir konu mesela ekonomi hakkında yazarken ben ilgilenmiyorum (ekonomiyle) ya da fikrim çok az. Bana zor geliyor. Hatta Arapça bile olsa zor geliyor çünkü bu konuda fikrim az.” (Ö1)

“Benim için en zorlandığım yazma. Neden yazma? Çünkü zamanla yetişemiyorum genelde. Okuma ve dinlemeyi yapabilirsem konuşmayı da yaparım ama yazmada sorun kelime sınırında, kelime sayısında. Zaten yazma en son yazdığım için genelde yetişemiyorsun. Ve bu yüzden sorunlar çıkabilir zaman yönetimiyle ilgili.” (Ö3)

“Hiçbirinden korkmuyorum ama yazmada biraz zorlanıyorum çünkü sabrım yetmiyor.” (Ö5)

Öğrencilerin yanıtlarından hareketle deney grubunun küçük bir kısmının yazma kaygısı yaşadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Öğrencilerin bir kısmının yaşadığı kaygıyı metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin nasıl etkilediğini görebilmek adına öğrencilere metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yazma kaygısına etkilerine yönelik bir soru sorulmuş, verilen yanıtlar “Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Kaygısına Etkileri” başlıklı temada toplanmış, temalar olumlu, olumsuz ve etkisi yok şeklinde kategorize edilmiştir. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 19’dadır:

Tablo 19

Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Kaygısına Etkisine Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Öğrenci
Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin	Olumlu	Yaratıcılığı arttırması	Ö3, Ö5
		Yeni tecrübeler kazandırması	Ö6
		Teknik çeşitliliğinin yazmayı	Ö7
		kolaylaştırması	

Yazma Kaygısına Etkileri	Yazma öz-yeterliğini arttırması	Ö1
Olumsuz	Yeni tecrübelerle sebep olması	Ö8, Ö9
	Sınavlara kıyasla zor olması	Ö15
Etkisi yok	Olumlu/olumsuz bir etkisinin olmaması	Ö10, Ö16

Tablo 19’da görüldüğü gibi metin tamamlama ve oluşturma teknikleri görüşmeye katılan öğrencilerin %50’sinin yazma kaygısını olumlu etkilerken %30’unu olumsuz etkilemiş, %20’sini ise herhangi bir şekilde etkilememiştir. Öğrenciler söz konusu tekniklerin yaratıcılığı arttırması, yeni tecrübeler kazandırması, çeşitlilikleri sebebiyle yazmayı kolaylaştırmaları ve kendilerine güvenlerini arttırması gibi olumlu yönlerinin olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin tekniklerin yazma kaygılarına ilişkin olumlu görüşlerini içeren kodlama alıntıları aşağıdaki gibidir:

“Evet oldu birkaç tane metin yazdık yazma yaptık bence bu işe yarayacak yazma sınavında. Ve özellikle metin tamamlama çünkü orada bizim biraz hayallerimiz boş bırakıldı, serbest bırakıldı ve istediğimizi yaptık buna göre daha alıştık diye düşünüyorum yazmaya.” (Ö3)

“Evet oldu. Yeni fikirlerime faydası oldu. Metni okuyup yeni fikirler buldum.” (Ö5)

“Olumlu etkisi oldu. Ben ilk defa mesela bu devam gibi şeyleri ben Kazakçada yazmadım, hiç yazmadım. O ilk defa oldu hep böyle, tecrübe gibi.” (Ö6)

“Çok etki oldu. Bu yazmalardan önce ben A2, B1, B2 kurlarında hiç yazma yazmayı sevmezdim. Ve C1’de de hiç yazma yazmayı sevmezdim sınava da hiç hazırlanmazdım. Çünkü stres yapıyordum. Ama şimdi çok pratik yaptığımız için yazma yazmak daha kolay geliyor ve yazmaları farklı farklı şekillerde yazmak da bizim için daha güzel geldi. Ve sadece kendi düşüncelerimi değil yazmada olan düşünceleri kendi düşüncelerimle karıştırmak ve bir yazma çıkarmak çok kolay geliyor.” (Ö7)

“Yazma korkum vardı ve buna faydası oldu. Beni biraz ilerletti diyebilirim. Ve kendime daha güveniyor oldum. Ve yani eskiden mesela yazmada 70 ya da 80 kelime yazıyordum. Ama şimdi 120 ve daha fazla yazıyorum.” (Ö1)

Öğrencilerden üç tanesi söz konusu tekniklerin yazma kaygılarına olumsuz etkilerinden söz etmiştir. Bu etkiler arasında öğrencilerin bu tekniklerle daha önce karşılaşmamaları ve yazma sınavlarındaki klasik sorulardan farklı olmaları gibi sebepler bulunmaktadır.

“Birinci metin tamamlamayı yaptığımızda ben ne yaptığımı bilmiyordum biraz karıştırdım. Ama sonra rahatladım.” (Ö8)

“Yazma stresim yoktu. Sadece biz her zaman yazdık bu yüzden ben ne yazacağım diye korktum.” (Ö9)

“Önce yazmadan çok korkuyordum ama sonra kendimi daha iyi hissettim. Çünkü verdiğiniz teknikler yani zor ve bize iyi geliyor. Sınav yazmaları ise çok kolay. Biz zorları hallettik, kolayları da halledeceğiz inşallah.” (Ö15)

Öğrencilerden iki tanesi ise daha öncesinde yazma kaygıları yaşamadıklarını, dolayısıyla tekniklerin yazma kaygılarına bir etkisi olmadığını belirtmiştir:

“Yazma korkumda ya da kendime güvenimde bir şey değişmedi, aynı.” (Ö10)

“Stresim yoktu. Çünkü biz Kazakistan’da hep yazma yapıyoruz bu yüzden stresim yoktu. Ama biraz da iyi oldu çünkü yeni kelimeler öğrendim. Siz yanlışlarımı düzelttiniz bu yüzden iyi oldu.” (Ö16)

Öğrencilerin yarısı, tekniklerin yazma kaygısına olumlu etkisi bulunduğundan söz etmiştir. Nicel verilerle kıyaslandığında ölçek yanıtlarındaki kaygı durumunda büyük bir değişikliğin olmadığı görülmektedir. Nitel ve nicel veriler arasında uyumsuzluk bulunmasında nitel verilerin toplanmasındaki örneklem seçiminin rolü büyüktür. Ayrıca nicel verilerin daha büyük bir örneklemden alınmış olması da bu uyumsuzluğun sebeplerindendir.

4. 3. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Öz-Yeterliklerine Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Deney ve kontrol gruplarının yazma öz-yeterlik ölçeği fark puanları arasında anlamlı bir istatistiksel fark olup olmadığını görmek adına bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Deney Ve Kontrol Gruplarının Yazma Öz-yeterlik Fark Puanlarının Karşılaştırılmasına Ait Bağımsız Örneklem t-Testi Sonuçları

			N	$\bar{X}$	S	sd	t	p	η^2
Yabancılar İçin	Yazmanın anlatım ve şekil özellikleri	Deney	16	-,81	3,69	30	-,438	,664	-
Yazma Becerisi	özellikleri	Kontrol	16	-,25	3,56				
Öz Yeterlilik Ölçeği	Yazmada Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Deney	16	5,75	18,04	30	1,364	,043	,058
		Kontrol	16	-,93	7,66				

Tablo 20’de yer alan analiz sonuçları incelendiğinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği öntest son test puanları arasında ölçeğin yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma alt boyutu ($p=.043$) açısından deney grubunun lehine anlamlı bir fark ($p<.05$) bulunmuştur. Bu fark için hesaplanan etki büyüklüğü değeri $\eta^2 = .058$ ’dir. Bu etki büyüklüğü değerinin .06’nın altında olduğu için (Green ve Salkind, 2008) düşük seviyede olduğu söylenebilir. Analiz sonuçlarından hareketle metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yabancı öğrencilerin yazma öz-yeterliliğine etkisinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulamanın daha detaylı ve uzun soluklu yapılması durumunda öz-yeterliliğe daha büyük etkilerinin olacağı tahmin edilmektedir.

Bu çalışmada incelenen tekniklerin öğrencilerin yazma öz-yeterliliğine etkisinin detaylı bir şekilde öğrenilmesi için öğrencilerde yazma öz-yeterliliklerinin varlığını bilmek gerekmektedir. Bunu öğrenmek adına öğrencilere “Bu becerilerden en çok hangisinde kendine güveniyorsun? Sence hangisinde en iyisin?” görüşme sorusu yöneltilmiş, soruya verilen yanıtlar “Öğrencilerin Yüksek Öz-Yeterliliğe Sahip Oldukları Dil Becerisi ve Nedenleri” temasında toplanmış, temalar dört temel dil becerisiyle kategorize edilmiş ve öğrencilerin yanıtlarından hareketle kodlar oluşturulmuştur. Elde edilen veriler Tablo 21’de gösterilmiştir.

Tablo 21

Öğrencilerin En Yüksek Öz-Yeterliğe Sahip Oldukları Dil Becerisi ve Nedenlerine Yönelik Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Öğrenci
Öğrencilerin Yüksek Öz-yeterliğe Sahip Oldukları Dil Becerisi ve Nedenleri	Dinleme	İyi odaklanmak	Ö7
		İyi anlamak	Ö15
		Metinden yola çıkarak cevaplamak	Ö5, Ö1
	Konuşma	Kendini sözlü olarak ifade edebilmek	Ö3
	Okuma	Metinden yola çıkarak cevaplamak	Ö8, Ö5
	Yazma	Yüksek puanlar almak	Ö6
		İlgi çekici konu	Ö10
		Çekingenlik	Ö16
		Kendini yazılı olarak ifade	Ö9

Tablo 21’de görüldüğü gibi öğrenciler en çok dinleme ve yazma becerilerinde kendilerine inanırken en az konuşma, ardından okuma becerilerinde kendilerine güvenmektedir. Dinleme becerisinde yüksek öz-yeterliğe sahip dört öğrenci gerekçe olarak odaklanma ve anlama problemleri yaşamadıklarını ve metinden yola çıkarak cevaplamanın kolay olduğunu göstermiştir:

“Dinlemede kendime çok güveniyorum çünkü ben dinlemede çok dikkatli dinleyebilirim ama gözle çok dikkatli okuyamam.” (Ö7)

“Dinleme. Çünkü anlıyorum” (Ö15)

“En çok okuma ve dinlemede. Yani okumada bize her şeyi veriyorlar. Sadece bakarak cevap veriyorsun. Dinlemede biz duyup cevap veriyoruz. Cevaplar zaten var hiç düşünmeye gerek yok.” (Ö5)

“Dinleme diyebilirim. Metin önünüzde.” (Ö1)

Dinleme becerisinde yüksek öz-yeterliğe sahip öğrencilerin söylediklerine benzer şekilde iki öğrenci okuma becerisinde yüksek öz-yeterliğe sahip olmalarının nedenini cevaplanacak metnin açıkça gözlerinin önünde olması olarak belirtmiştir.

“Okuma çünkü sınavda mesela tüm soruların cevapları okumada var.” (Ö8)

“En çok okuma ve dinlemede. Yani okumada bize her şeyi veriyorlar. Sadece bakarak cevap veriyorsun. Dinlemede biz duyup cevap veriyoruz. Cevaplar zaten var hiç düşünmeye gerek yok.” (Ö5)

Öğrencilerden birinin konuşurken kendini iyi ifade edebildiği sözleriyle konuşma öz-yeterliğinin yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

“En iyisi benim için konuşma diye düşünüyorum çünkü konuşmada kendimi daha iyi gösterebilirim Zaten ama insan nasıl düşünecek onu her şey yazmalı. Bazen Türkçe kelimeleri yetmediği için zor oluyor. Bu yüzden benim için konuşma daha kolay oluyor genelde.” (Ö3)

Son olarak öğrencilerin cevaplarından çalışmanın ana konusunu oluşturan yazma becerisine yönelik yüksek öz-yeterlik ve nedenlerine dair elde edilen alıntılar ise şu şekildedir:

“Yazma çünkü ben her zaman yazmadan yüksek puan alıyorum.” (Ö6)

“Bence yazma. Ama yazmada da konuya göre. Yazmada en iyiyim.” (Ö10)

“Yazma. Çünkü konuşmuyorum o yüzden.” (Ö16)

“Yazma çünkü kendi düşüncelerimi yazıyorum.” (Ö9)

Öğrencilerin yanıtlarından hareketle görüşme yapılan öğrencilerin %40'ının beceriler içinde en çok yazma konusunda öz-yeterliklerinin yüksek olduğu görülmektedir. Nicel verilerde deney grubu öğrencilerinin lehine küçük bir farklılık olduğunun görülmesi, öğrencilerin halihazırda yazma öz-yeterliklerinin yüksek olmasıyla açıklanabilir. Öğrencilerin başlangıçta zaten yüksek öz-yeterliğe sahip olmaları, bu tekniklerin öz-yeterliğe daha az etki etmesine gerekçe gösterilebilir.

Metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin öğrencilerin öz-yeterliklerini nasıl etkilediğini görebilmek adına öğrencilere metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yazma öz-yeterliğine etkilerine yönelik bir soru sorulmuş, verilen yanıtlar “Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Öz-Yeterliğine Etkileri” başlıklı temada toplanmış, temalar olumlu, olumsuz ve etkisi yok şeklinde kategorize edilmiştir. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 22’dedir:

Tablo 22

Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Öz-Yeterliğine Etkisine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Öğrenci
Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yazma Öz-Yeterliğine Etkileri	Olumlu	Yaratıcılığı arttırması	Ö3, Ö8
		Yazma becerisini geliştirmesi	Ö7, Ö5
		Kelime bilgisini arttırması	Ö1
		Öğretmen dönüt ve düzeltmeleri	Ö15, Ö9
	Olumsuz	-	-
	Etkisi yok	Olumlu/olumsuz bir etkisinin olmaması	Ö6, Ö10, Ö16

Tablo 22’de görüldüğü gibi metin tamamlama ve oluşturma teknikleri öğrencilerin %70’inin yazma öz-yeterliğini olumlu etkilerken %30’unun yazma öz-yeterliğini herhangi bir yönden etkilememiştir. Öğrenciler metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yaratıcılık, yazma becerisi ve kelime bilgisi alanlarında olumlu etkisinin olduğunu belirtmiş ve öğretmen dönüt ve düzeltmeleriyle artık daha iyi yazabildiklerini ifade etmişlerdir:

“Evet oldu. Özellikle metin tamamlama ve aynı metni yazmak çok işe yaradı kısacası çünkü önceden zaten öyle metni yazmadık öyle metnin tamamı gibi teknikler yoktu sadece kendi fikrimizi yazıyordu ama burada farklı teknikler oldu. Şiir gibi yazabilirdik, metin gibi yoksa farklı şeyler gibi... Bence zaten metin tamamlama yazdığında, metin tamamladığında çok serbest kalıyorsun bu yüzden kendi ellerinle yeni şeyler yapabilirsin.” (Ö3)

“Fikrim, daha iyi oldu. Orijinal fikirler yazabildim.” (Ö8)

“Ben metin kurallarını öğrendim. Her zaman başlık yazmam lazım gibi. Bu kadar yani. Sonuç olarak şimdi daha iyi yazabilirim diye düşünüyorum.” (Ö5)

“Çok olumlu etkisi oldu. Çünkü ben yazmadan önce yazma becerimin varlığını hiç bilmiyordum. Ama şimdi biliyorum, benim düşüncelerim çokmuş. Sadece pratik lazımmuş. Farklı yazmalar yazdım ve o becerimi çıkardım. Şimdi yazmak benim için keyifli.” (Ö7)

“Kendime daha güveniyor oldum. Ve yani eskiden mesela yazmada 70 ya da 80 kelime yazıyordum. Ama şimdi 120 ve daha fazla yazıyorum.” (Ö1)

“Çok bir şey değişti. Olumlu. Çünkü siz yazmalardan sonra notlar veriyorsunuz ve ben notları evde tekrar yapıyorum. Hatalarım nerede? Onlara göre değiştim.” (Ö15)

“Evet oldu. Biz yazarken kendimize güveniyoruz sonra siz bize burada doğru ya da yanlışımızı yazıyorsunuz. Bu bize biraz pratik oldu çünkü kendimiz nasıl yazdığımızı gördük.” (Ö9)

Öğrencilerden üçü ise daha öncesinde yazma öz-yeterliği konusunda bir sorun yaşamadıklarını, dolayısıyla tekniklerin yazma öz-yeterliklerine bir etkisi olmadığını belirtmiştir:

“Olumlu ya da olumsuz bir etkisi olmadı yazma konusunda hep iyiydim.” (Ö6)

“Yazma korkumda ya da kendime güvenimde bir şey değişmedi, aynı.” (Ö10)

“Bir etkisi olmadı.” (Ö16)

Görüldüğü üzere öğrencilerin büyük çoğunluğu söz konusu tekniklerin yazma öz-yeterliklerine olumlu etkisinden bahsetmiştir. Nicel verilerdeki farklılığın düşük olmasının, yine görüşme sorularındaki örneklem seçiminden kaynaklı olabileceği düşünülmektedir. Çalışmanın nicel verilerinde deney grubunun lehine yazma becerisi konusunda yüksek, yazma öz-yeterliği konusunda düşük olarak gözlenen anlamlı fark, nitel verilerde öğrencilerin olumlu görüşleriyle desteklenmiştir. Son olarak öğrencilerin tekniklerle ilgili olumlu görüşlerinin sebeplerini araştırmak, öğrencilerin en çok hangi teknikten memnun kaldığını öğrenmek adına yarı yapılandırılmış görüşme sorularından sonuncusu olan “Derste ki metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinden en çok hangisini beğendin? Neden?” sorusuna verilen öğrenci yanıtları “Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerine Yönelik Görüşler” başlıklı temada toplanmış, temalar metin tamamlama, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma

başlıklarıyla kategorize edilmiştir. Oluşturulan kategori ve kodlar Tablo 23'te yer almaktadır.

Tablo 23

Öğrencilerin Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerine Yönelik Görüşlerine İlişkin Bulgular

Tema	Kategori	Kod	Öğrenci
Öğrencilerin En Beğendikleri Teknik ve Tekniği Beğenme Gerekçeleri		Yazmayı kolaylaştırması	Ö6, Ö7, Ö15, Ö10,
	Metin Tamamlama	Hayal gücünü kullanabilmek	Ö16, Ö3
		Fazladan düşünmek zorunda kalmamak	Ö8
	Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma	Yazmayı kolaylaştırması	Ö1, Ö9, Ö5
	Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma	-	-

Tablo 23'te görüldüğü üzere öğrencilerin %70'lik çoğunluğu metin tamamlama tekniğini daha çok sevmişken %30'u bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğini beğenmiş, hiçbir öğrenci bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğini en sevdiği teknik olarak göstermemiştir. Öğrencilerin çoğu teknikleri beğenme gerekçeleri olarak bu tekniklerin yazmayı kolaylaştırdığı cevabını vermiştir:

“Bence metin tamamlama çünkü bana çok kolay geliyor yani sen bir hikâye varsa onu tamamlıyorsun devamını yazıyorsun çok kolay yani.” (Ö6)

“En çok beğendiğim bir metnin başlangıcı vardı ve bizim onu tamamlamamız çok ilginçti. Çünkü o metinde zaten karakterler vardı hikâye de vardı. Sadece o hikâyeyi daha ilginç yapmak ve bitirmek daha kolaydı.” (Ö7)

“Devamını yazdığımızı beğendim. Çünkü hikâye başladı, ben anlıyorum o ne yapacak ne verecek. Daha kolay.” (Ö15)

“Tamamlama. Çünkü bazı fikirler var o fikirlerden sen tamamlama yapacaksın. O kadar zor olmayacak. Metinde olan fikirlere başka fikirler ekleyeceksin bu yüzden biraz daha kolay.” (Ö10)

“Bir metni kendi kelimeleriyle tekrar yazma. Çünkü zaten fikir belli yani benim önümde bir fikir var. Ben benim kelimelerimle değiştirebilirim. Hikâyeyi ben aklımdan yapabilirim.” (Ö1)

“Kendi kelimeleriyle yeniden yazma. Çünkü orada çok kolay oldu. Sadece kendi kelimelerimizle yazıyorduk. Orada tüm kelimeler vardı. Ama birinci devam ettiğimiz yazma o da güzeldi çünkü oradaki hikâye çok güzeldi ve biz nasıl yazdığımızı kendimiz seçiyorduk.” (Ö9)

“En beğendiğim değiştirme (bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma) çünkü kolay oldu. Yani tüm metin sende var. Sadece kelimeleri değiştirip yazıyorsun.” (Ö5)

Kimi öğrenciler ise bu tekniklerin hayal güçlerini geliştirip kendilerini serbest hissettiklerini belirtmişlerdir:

“İlk yazdığımızı (metin tamamlama) beğendim çünkü ben karakterleri öldürdüm.” (Ö16)

“En çok Metin tamamlamayı beğendim çünkü kendimi yazar gibi hissettim böyle bir metni bitirip insanların hayatı benim elimde oldu diyebiliriz kısacası. Orijinal bir metin yazdım ve yani yazana kadar sonucunu kendim de bilmedim. Ve ondan başka ikincisi de bir metni okuyup benzerini yazma. Ama en beğendiğim bence metin tamamlama çünkü çok heyecanlıydı orada karakterlerle çok bir şey yapıldı çok bir hikâyeler oldu ve gerçekten orijinaldi.” (Ö3)

Bir öğrenci ise metin tamamlama tekniğini beğenme nedenini önünde bir metnin başlangıcının hâlihazır bulunması şeklinde aktarmıştır:

“En çok tamamlamayı beğendim çünkü zaten yani çok düşünmüyorum. Düşünmek zorunda değilim. Bunun için çok kolaydı bence. En zoru kendi kelimeleriyle yazmaktı.” (Ö8)

Öğrencilerin yanıtlarından hareketle öğrencilerin söz konusu teknikleri yazma çalışmalarını kolaylaştıran bir unsur olarak gördüğü göze çarpmaktadır. Özellikle yazılacak metnin göz

önünde olması, yazma konusunun öğrencilere verilmesi gibi sebepler teknikler hakkında olumlu görüşlerin alınmasına sebebiyet vermiştir.



BÖLÜM V

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının “metin tamamlama ve oluşturma teknikleri” olarak özetlediği metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma ve bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniklerinin yabancı öğrencilerin yazma beceri, kaygı ve öz-yeterliklerine etkisine yönelik elde edilen verilerin sonuçları bulunmaktadır. Araştırmada karma yöntem kullanıldığından nitel ve nicel bulguların sonuçları birbiriyle ilişkilendirilerek sunulmuştur. Bu araştırma ve alanyazındaki benzer araştırmalar birbirleriyle karşılaştırılarak tartışılmıştır. Son olarak Yabancılar Türkçe Öğretimi alanında çalışan öğretim elemanları, Türkçe öğretmenleri ve araştırmacılara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

5.1.1. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Beceri, Kaygı ve Öz-yeterliliğine Etkisine ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada yazma tekniklerinden olan metin tamamlama, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma ve bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisi, kaygısı ve öz-yeterliliğine etkisi incelenmiştir. Bir devlet kurumunun C1 düzeyinde öğrenim gören on altı kişilik iki sınıfına uygulama öncesinde araştırma konularından biri olan metin tamamlama tekniğini içeren bir yazma kompozisyon sınavı, yazma öz-yeterlik ölçeği ve yazma kaygısı ölçeği uygulanmıştır. Devamında kontrol grubuna müdahalede bulunulmazken deney grubu beş haftalık süre zarfında metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin her birinden ikişer adet yazma çalışmasına maruz kalmıştır. Beş haftanın sonunda tekniklerin öğrencilerin yazma becerisi, kaygısı ve öz-yeterliklerine etkisini ölçmek için iki gruba da son testler uygulanmış, kontrol grubu öğrencileriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre metin tamamlama ve oluşturma teknikleri yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisini olumlu yönde etkilemiş, deney grubu öğrencilerinin yazma başarı testi puanlarında yüksek bir artış görülmüştür. Buna ek olarak öğrenciler söz konusu tekniklerle ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmişlerdir. Bu tekniklerin yazma eğitiminde daha sık kullanılması durumunda yabancı öğrencilerin yazma becerisinin olumlu yönde gelişeceği sonucuna ulaşılmaktadır.

Çalışmanın yazma kaygısına yönelik nicel bulgularından hareketle tekniklerin yazma kaygısına anlamlı bir etkisi olmadığı görülmüştür. Araştırmanın nitel bulgularında öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasındaki yazma kaygısı düzeylerinin düşük olduğunu aktarmaları da bu sonucu destekler niteliktedir. Ayrıca nitel bulgulardan elde edilen verilere göre öğrencilerin yarısı, tekniklerin yazma kaygılarını olumsuz yönde etkilediğini ya da hiçbir yönden etkilemediğini belirtirken yarısı olumlu etkilendiğini belirtmiştir. Kimi öğrencinin teknikleri diğer yazma çalışmalarına göre daha zor bulması, kimisinin ise ilk defa tecrübe etmesi gibi sebepler olumsuz değerlendirmelere yol açmıştır. Tekniklerin yazma kaygısına etki etmeyişinin sebebi olarak deneysel çalışmadaki süre sınırının beş haftayla sınırlı olması, görüşme yapılan öğrencilere göre öğrencilerin yalnızca %30'unun en kaygılandıkları beceri olarak yazmayı göstermesi gibi sebepler gerekçe gösterilebilir.

Çalışmanın yazma öz-yeterliğine yönelik nicel bulgularından hareketle tekniklerin öğrencilerin yazma öz-yeterlikleri üzerinde, yalnızca dil bilgisi kurallarını kullanma alt boyutunda, deney grubu lehine düşük bir etkisinin bulunduğu görülmektedir. Kullanılan ölçeğin on altı alt boyutu bulunmakta ve bunlardan kelimeleri doğru yazma, dil bilgisi kurallarına uygun yazma ve ekleri doğru kullanma maddeleri “dil bilgisi” alt boyutunu oluşturmaktadır (Büyükkız, 2011). Tekniklerin öz-yeterliğe etkisinin küçük olmasının sebebi olarak yine deneysel sürecin süre kısıtlaması ve öğrencilerin yazma öz-yeterliklerinin zaten yüksek olması gösterilebilir. Nitel bulgular kısmında öğrencilerin büyük çoğunluğu tekniklerin yazma öz-yeterliklerini olumlu etkilediğini belirtmiş, öğrencilerden biri metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin ölçeğin dil bilgisi alt boyutlarından olan kelime bilgisine olumlu etkisi olduğunu aktarmıştır. Öğrencilerden bir kısmı ise olumlu ya da olumsuz bir etkisinin olmadığını aktarmıştır. Tüm bunlardan hareketle nicel bulguları destekleyen sonuçlara ulaşılmıştır.

Araştırmanın nitel verilerinde söz konusu teknikler hakkında öğrencilerin genel olarak olumlu görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin %70'i en beğendiği teknik olarak metin tamamlama tekniğini seçmiştir. Metin tamamlama tekniğinin öğrencilerin yazmalarını

kolaylaştırması, hayal güçlerini arttırması, yazma konusu için düşünmek zorunda kalmamaları gibi sebeplerle beğenildiği görülmektedir. Alanyazında da öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının söz konusu teknikle ilgili benzer görüşleri bulunmaktadır. Coşkun ve Narinç'e (2018) göre metin tamamlama etkinlikleri dikkat çekici ve uygulaması kolay etkinliklerdir. Araştırmacılar bu tekniğin yaratıcı yazma becerisini geliştirdiğini aktarmaktadır (Fidan, 2020; Mete ve Esendimir, 2020). Bunlar dışında metin tamamlama, öğrencilerin yorum yapma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey becerilerini geliştirmektedir (Mete ve Esendimir, 2020). Fidan'ın (2020) çalışmasında da benzer şekilde öğretmen adayları metin tamamlama tekniğinin öğrencilerin yaratıcılık ve hayal gücünü geliştirmesi dışında metnin bağlamını kavramalarına yardımcı olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerin %30'u ise en çok beğendikleri teknik olarak bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğini seçmiştir. Yazma metni öğrencilerin önünde bulunduğu için yazmayı kolaylaştırdığı düşüncesi tekniğin beğenilme gerekçesidir. Alanyazında bu sonuçtan farklı olarak bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniği öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından zor bir teknik olarak nitelendirilmektedir (Güney, 2016). Araştırmanın kuramsal çerçevesinde de belirtildiği üzere bu teknik ders kitaplarında ve derslerde oldukça az tercih edilmekte, bazen ise hiç tercih edilmemektedir (Ateş, 2023; Coşkun ve Narinç, 2018; Dolunay ve Ekinci, 2020; Dinç ve Ünal, 2020; Karacaoğlu, Dağ ve Uzun 2021; Maden ve Durmaz, 2022; Öztürk ve Aydın, 2022;). İlgili araştırmalarda tekniğin az kullanılması ya da zor bulunmasına rağmen bu çalışmada üç öğrencinin tekniğin yazmalarını kolaylaştırdığını aktardığı görülmektedir.

Öğrencilerin hiçbirisi bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğine yönelik görüş belirtmemiştir. Alanyazından hareketle bu tekniğin derslerde metin tamamlama tekniğine kıyasla daha az, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğine kıyasla daha çok kullanıldığı görülmektedir (Ateş, 2023; Bilgin ve Şahbaz, 2021; Coşkun ve Narinç, 2018; Çevik ve Müldür, 2020; Karacaoğlu, Dağ ve Uzun, 2021; Öztürk ve Aydın, 2022; Maden ve Durmaz, 2022).

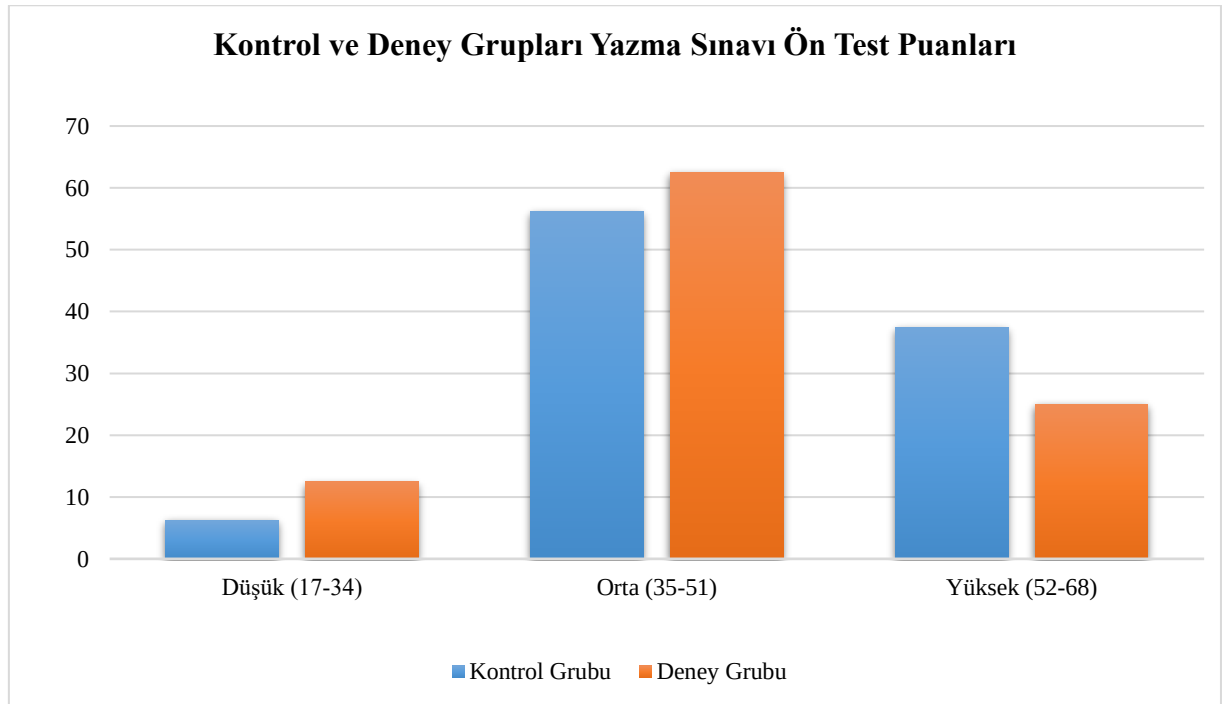
Bu çalışmalardan anlaşıldığı üzere metin tamamlama tekniği Türkçe öğretim kitaplarında ve derslerde yer yer sık kullanılan teknikler arasında yer alsa da diğer iki teknik yeterince kullanılmamaktadır. Metin tamamlama tekniği, kolaylığı ve ilgi çekiciliği ile öğretmenler ve yayınevleri tarafından tercih edilse de diğer tekniklerin uygulama ve anlaşılma zorluğu gibi kaygılar sebebiyle az kullanıldığı görülmektedir. Yabancı öğrenciler ise tekniklerle ilgili

genellikle olumlu görüş bildirmiş ve alanyazındaki araştırmacıların söz konusu tekniklerle ilgili olumlu görüşlerine benzer unsurlardan bahsetmişlerdir.

5.1.2. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi ve Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

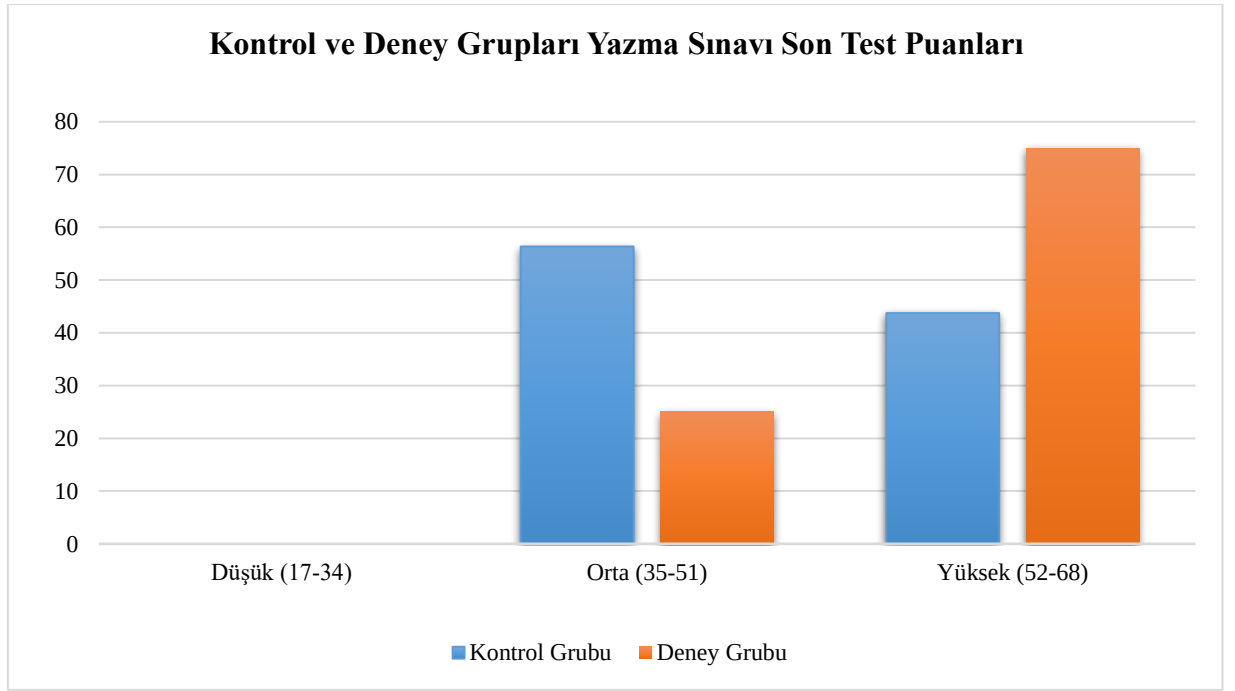
Araştırmanın birinci alt problemi olan metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerisine etkisine yönelik nicel araştırma bulgularından hareketle söz konusu tekniklerin yabancı öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilediğini sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma öncesinde iki gruba da yazma becerilerini ölçen bir kompozisyon çalışması uygulanmış, yazılan kompozisyonlar Büyükikiz'in (2011) dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Bu rubriğe göre sınavlar en düşük 17, en yüksek 68 puan şeklinde değerlendirilmiş, 17-34 puan arasında alanlar düşük, 35-51 puan arasında alanlar orta, 52-68 puan alanlar ise yüksek şeklinde kategorize edilmiştir. Kontrol ve deney gruplarının başlangıçtaki ön-test yazma başarı testi sonuçları aşağıdaki grafikte gösterilmiştir:



Şekil 11. Kontrol ve deney gruplarının yazma sınavı ön test puanlarının karşılaştırılması

Şekil 11’de görüldüğü üzere başlangıçta iki grupta da orta düzeyde yığılma bulunmaktadır. Kontrol grubu öğrencilerinden yüksek puan kategorisinde deney grubuna kıyasla daha fazla öğrenci bulunurken düşük puan kategorisinde daha çok deney grubu öğrencileri bulunmaktadır. Beş haftalık deneysel süreç sonrasında ise bu grafik deney grubu lehine değişmiştir:



Şekil 12. Kontrol ve deney gruplarının yazma sınavı ön test puanlarının karşılaştırılması

Şekil 12’de görüldüğü üzere öğretimsel süreç sonrasında iki grupta da düşük puan kategorisinde öğrenci bulunmazken deney grubunda yüksek puan kategorisinde bulunan öğrencilerin sayısında ciddi bir artış gözlenmiştir.

Deneysel çalışmanın sonuçlarından görüldüğü üzere metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin kullanımı öğrencilerin yazma becerisini çeşitli yönlerden olumlu şekilde etkilemektedir. Alanyazında da benzer sonuçlara rastlanmaktadır. Şahin ve Dönmez (2024) çalışmalarında öykü tamamlama etkinliklerinin dördüncü sınıf öğrencilerinin yaratıcı yazmasını pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmış ve öykü tamamlama etkinliklerine Türkçe derslerinde daha sık yer verilmesini önermiştir. Atasoy’a (2019) göre yeniden yazma etkinliklerinden olan bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma ve bir metni kendi

kelimeleriyle yeniden oluşturma, öğrencilerin kendi üsluplarını ve metin dünyasını oluşturduğundan yaratıcı yazma becerilerinin gelişmesine katkı sunmaktadır. Ceran’a (2017) göre bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma, öğrencilerin yaratıcı yazma becerisini geliştirmektedir. Karakoç Öztürk (2016) metin tamamlama ve oluşturma tekniklerin öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir. Özbay ve Daşöz (2016) ise bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniklerinin öğrencilere yazma alışkanlığı kazandırmaya yardımcı ve öğrencilerin üst düzey becerilerine hitap eden etkinlikler olduğunu aktarmaktadır. Göçer ve Kurt’a (2023) göre ise bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğı öğrencilere farklı türlerde metin yazma tecrübesini kazandırmakta ve öğrencileri metin türleri konusunda bilinçlendirmektedir. Aydın ve Kaya’ya (2021) göre metin tamamlama tekniğı öğrencilerin yaratıcılık, yorumlama, mantık yürütme, parçaları birleştirme, nedensel ilişkiler kurma; bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğı yaratıcılık, yeniden oluşturma; bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğı ise bütüncül yazma gibi becerilerini geliştirmektedir. Coşkun’a (2019) göre ise metin tamamlama tekniğinin analitik düşünme ve tutarlılık; bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğinin özgünlük, bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniğinin ise çok yönlü düşünme gibi yazma becerisine katkıları bulunmaktadır. Araştırmacıların metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yazma becerisine etkisine yönelik görüşlerinden hareketle alanyazınla çalışmanın sonuçlarının uyumlu olduğı sonucuna ulaşılmaktadır.

5.1.3. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Kaygısı ve Öz-yeterliğine Etkisi ile Öğrenci Görüşlerine İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın ikinci alt problemi olan “Metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygılarına olumlu bir etkisi var mıdır?” ile araştırmanın üçüncü alt problemi olan “Metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yabancı uyruklu öğrencilerin yazma öz-yeterliklerine olumlu bir etkisi var mıdır?” sorularına yönelik nicel araştırma bulgularından hareketle söz konusu tekniklerin yazma kaygısını etkilemediğı, yazma öz-yeterliğini ise düşük oranda etkilediğı sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında söz konusu tekniklerin yazma kaygısı ve yazma öz-yeterliğine etkisiyle ilgili müstakıl bir çalışmaya rastlanmasa da derste kullanılan yöntem ve tekniklerin yazma motivasyonunu sağlayan önemli etkenlerden biri olduğu bilinmektedir (Canıtezer, 2014). Ayrıca Bilgin ve Şahbaz (2021) metin tamamlama gibi tekniklerin yazma etkinliklerini çeşitlendirip yazmaya duyulan ilgiyi arttırabileceğine vurgu yapmaktadır. Motivasyon ve ilgi gibi terimlerin öz-yeterlik ve kaygı ile yakın bağlantısı olduğu göz önüne alınırsa çalışma bulgularının alanyazınla birebir örtüşmediği sonucuna ulaşılmaktadır. Çalışmanın nicel boyutunda metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin öğrencilerin kaygı durumlarını etkileyip etkilemediğini ölçmek için deney ve kontrol gruplarına ön ve son test kaygı ölçekleri uygulanmış, bu ölçekler SPSS programıyla analiz edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ölçeği fark puanları arasında bağımsız örneklem t-testi yapılmış ve anlamlı bir farkın olmadığı görülmüştür. Tekniklerin öz-yeterliğe etkisini incelemek için ise iki grubun fark puanları alınmış ve ölçeğin dil bilgisi kurallarını kullanma alt boyutu açısından deney grubu lehine düşük düzeyde anlamlı farklılık tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel bulgular kısmından elde edilen sonuçlara göre temel dil becerileri arasında öğrencilerin %30'u en çok yazmada kaygı yaşadıklarını belirtirken öğrencilerin %40'ı yazma becerisinde en yüksek öz-yeterliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Azınlığın kaygı problemi yaşaması nicel bulguları destekler niteliktedir. Öğrencilerin kaygı ile ilgili maddelere verdikleri cevaplara göre metin tamamlama ve oluşturma teknikleri öğrencilerin %50'sinin yazma kaygılarını olumlu yönde etkilemiştir. Öğrenciler tekniklerin yaratıcılıklarını arttırması, onlara yeni deneyimler kazandırması, yazmayı kolaylaştırması ve kendine güvenlerini arttırması gibi gerekçeler sunmuştur. Metin tamamlama ve oluşturma etkinlikleri öğrencilerin %30'unun yazma kaygılarını olumsuz yönde etkilemiştir. Yıldız'a (2019) göre yazılacak konu ve türle ilgili bilgilerin yetersizliği yazma kaygısına sebep olan faktörlerden biridir. Öğrencilerin bu tekniklerle ilk defa karşılaştıklarını aktarmaları göz önüne alınacak olursa kaygı yaşamaları doğaldır. Öğrenciler olumsuz etkilenmenin gerekçeleri olarak öğrencilerden ikisi bu tekniklerle ilk defa karşılaştıklarını, biri ise diğer tekniklere göre bu tekniklerin daha zor olduğunu belirtmiştir. Mete ve Esendemir'in (2020) araştırmasında Türkçe öğretmenleri, bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma tekniğinin uygulama zorluğundan bahsetmiş, öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmaması ve kelime haznelerinin yeterli olmayışı gibi nedenlerden dolayı bu teknikleri az kullandıklarını belirtmişlerdir. Sis ve Bahşi (2016) ortaokul öğrencileriyle yaptıkları öykü tamamlama çalışmasında öğrencilerin öyküyü mantıksal çerçevede tamamlamadıklarını ve

zorlandıklarını tespit etmiş, bu zorlanmanın sebeplerinden biri olarak öğrencilerin metin tamamlama çalışmalarına aşına olmamalarını göstermiş ve bu konuda eğitim ihtiyacı olduğundan bahsetmiştir. Güney (2016) ise çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin en zorlandıkları yazma tekniklerinden biri olarak bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma olduğunu tespit etmiş, öğretmenler üst düzey becerilere hitap ettiği için bu tekniği uygulamakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin öz-yeterlik ile ilgili maddelere verdikleri cevaplardan hareketle öğrencilerin %70'inin söz konusu tekniklerin yazma öz-yeterliklerini iyi yönde etkilediği görülmektedir. Bu etkiler arasında tekniklerin yaratıcılığı artırması, yazma becerisini geliştirmesi ve kelime bilgisini artırması gibi gerekçeler bulunmaktadır. Öğrencilerin kalan %30'luk kısmı bu tekniklerin öz-yeterliklerine herhangi bir etkisi olmadığını aktarmıştır.

5.2. Öneriler

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın bulguları göz önüne alınarak alandaki öğretmen, öğretim elemanları ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur

5.2.1. Araştırma Sonuçlarına İlişkin Öneriler

- Metin tamamlama ve oluşturma tekniklerine yönelik alanyazın incelemesi sonucunda bu tekniklerin öğretim elemanları ve ders kitaplarında yeterince kullanılmadığı sonucuna ulaşılmaktadır. Bu teknikler az kullanılsa ya da çeşitli araştırmacılar tarafından zor olarak nitelendirilse de sınıf ortamına uygun hale getirilerek ve öğrencilere tanıtılarak kullanılabilir. Öğrencilerin tekniklerle ilgili genel olarak olumlu görüş bildirmeleri bu bulguyu destekler niteliktedir. Bu bağlamda metin tamamlama ve oluşturma teknikleri Türkçe öğretimi alanlarında daha sık kullanılabilir.
- Öğrencilerin ilgi ve motivasyonunu diri tutmak adına derslerde yöntem ve teknik kullanımları çeşitlendirilmeli, öğretmenler ve yayınevleri bu hususta tüm becerilerle ilgili etkinlik tasarımlarında özgün ve yaratıcı olmalıdır.

- Öğretmenler ve öğretim elemanları, her temel dil becerisine yönelik yöntem ve tekniklere hâkim olmalıdır. Bunun için kurumlarda hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Çalışmada görülmüştür ki bazı öğrenciler daha önce bu tekniklerle karşılaşmadıkları için kaygı yaşamıştır. Öğrencilerin kaygı ve korku gibi durumlar yaşamasını önlemek için uygulama öncesinde öğrencilere teknikler detaylıca anlatılmalıdır. Ders kitaplarında bu teknikler kullanılacaksa öğrencilerin ne yapacağına dair daha açık yönergeler verilmelidir.

5.2.2. Gelecek Araştırmalar İçin Öneriler

- Bu araştırmanın çalışma grubu olarak yabancı uyruklu öğrenciler seçilmiştir. Araştırmanın örneklemi genişletilebilir. Metin tamamlama ve oluşturma teknikleri yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve yorum yapma gibi becerileri geliştirdiğinden üniversite öğrencilerinin eleştirel okuryazarlık, yaratıcı okuryazarlık gibi becerilerini ölçmek için kullanılabilir. Ayrıca eğitimcilerin görüşlerine yönelik çalışmalar da yapılabilir.
- Bu tekniklerin ortaokul ve lise öğrencilerinin ise yazma beceri, kaygı, tutum ve öz-yeterliklerine etkisi incelenebilir.
- Bu teknikler öğrencilerin çeşitli üst düzey becerilerini ölçmek adına araştırmalarda ölçüm aracı olarak kullanılabilir. Örneğin öğrencilerin giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini mantıksal çerçevede yazıp yazmadıklarını ve yaratıcı yazma becerilerini ölçmek adına metin tamamlama; öğrencilerin hangi türde yazabildiklerini öğrenmek, yaratıcıklarını keşfetmek ve okuduğunu anlama becerilerini ölçmek adına bir metni kendi kelimeleriyle yeniden oluşturma ve bir metinden hareketle yeni bir metin oluşturma tekniklerinden faydalanılabilir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, Mart). *Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Kıbrıs.
- Adwas, A. A., Jbireal, J. M., Azab, A. E. (2019). Anxiety: Insights into signs, symptoms, etiology, pathophysiology, and treatment. *East African Scholars Journal of Medical Sciences*, 2(10), 580-591. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/336738068_Anxiety_Insights_into_Signs_Symptoms_Etiology_Pathophysiology_and_Treatment
- Ajabshir, Z. F. (2014). Content-Based Second Language Instruction. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*. doi: 10.5296/ijl.v16i2.21777
- Ajzen, I. (2012). The theory of planned behavior. Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., and Higgins, E. T. (2012). *Handbook of Theories of Social Psychology*, in (pp. 438-460). Vol. 1+2. London: Sage Publications. doi: 10.4135/9781446249215.n22
- Akman, E. (2024). *Öğrencilerin Öykü Tamamlama Süreçlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 866010).
- Aksan, D. (2000). *Her Yönüyle Dil*. (2. Baskı). Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Aktaş, E., & Bayram, B. (2021). Anlatma Becerileri Kapsamında 1-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarına Bir Bakış: Konuşma ve Yazma Stratejilerinin Kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 1-18. doi: 10.16916/aded.813456
- Alar, S. (2018). Clustering (kümeleme) yaratıcı yazma yönteminin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerine etkisi Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin
- Altun, M. (2021), Tömer ve Dil Merkezleri. (04.2024). Erişim adresi: http://www.dilbilimi.net/tomer_ve_dil_merkezleri.html
- Altunkaya, H. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dinleme eğitimi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(3), 198-207. doi: 10.18298/ijlet.3106

- Alyılmaz, S. (2018). Türkçe öğretiminde hedef kitlenin / “öğrenen”in önemi. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 7(4), 2452-2463. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/623525>
- Anılan, H., Kaya, M. F., Bayrak, E., Kaynaş, E. (2010). Konu bağımlı ve konu bağımsız yazma çalışmalarının karşılaştırılması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 103-119. doi: 10.12780/UUSBD65
- Anthony, E. M. (1963). Approaches method and techniques. *English Language Teaching* 17(2), 63-67. doi: 10.1093/elt/XVII.2.63
- Arap, K. S. (2010). Türkiye yeni üniversitelerine kavuşurken: Türkiye'de yeni üniversiteler ve kuruluş gerekçeleri. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 65(01), 1-29. doi: 10.1501
- Arıcı, A. F. (2006). Türkçe öğretiminde kullanılan strateji-yöntem ve teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31988>
- Ataman, M. (2006). Yaratıcı drama sürecinde yaratıcı yazma. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 75-88. Erişim adresi: <https://pdfs.semanticscholar.org/f913/16575e7f0971d1ca5693a2287377c32a2910.pdf>
- Atasoy, A. (2019). *Metin değiştirimi bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının yeniden yazma becerilerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 602884).
- Ateş, M. (2023). Yazma becerisinin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin Türkçe ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde kullanımının incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi*, 5(3), 1173-1182. doi: 10.38151/akef.2023.105
- Aydın, B. (1999). *A study of foreign language classroom anxiety in speaking and writing classes*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 609108).

- Aydın, E. ve Kaya, M. (2021). Yazma yöntem ve teknikleri. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (s. 183-215). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, S., Zengin, B. (2008). Yabancı dil öğreniminde kaygı: Bir literatür özeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/104702>
- Aydın, Y. (2022). İlkokul ve ortaokullarda hayal gücü: Öğretmenler ne düşünüyor? *Temel Eğitim Dergisi*, 16, 41-51. doi: 10.52105/temelegitim.16.4
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/183402>
- Bağcı, H., Başar, U. (2018). Yazma eğitimi. Durmuş, M., Okur, A. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı (2. Baskı)* içinde (s. 311-334). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Bakırcıoğlu, R. (2006). Ansiklopedik Psikoloji Sözlüğü. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baki, A., & Gökçek, T. (2012). Karma yöntem araştırmalarına genel bir bakış. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 1-21.
- Bal, B. (2014). Türkçe dersi öğretim programlarında yaratıcı düşünme. *Turkish Studies*, 9(9), 247-257. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/profile/Belgin-Bal-Incebacak/publication/304019571_TURKCE_DERSI_OGRETIM_PROGRAMLARINDA_YARATICI_DUSUNME/links/57638d9c08aeab6e490aa81f/TUeRKCE-DERSI-OeGRETIM-PROGRAMLARINDA-YARATICI-DUeSUeNME.pdf
- Bandura, A. (1977a). Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191-215. Erişim adresi: https://elearning.uniroma1.it/pluginfile.php/599616/mod_resource/content/1/Articolo%20Bandura.pdf
- Bandura, A. (1977b). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American psychologist*, 37(2), 122-147. Erişim adresi: https://tecfaetu.unige.ch/etu-maltr/wall-e/gosetto0/bases/mooc_motivation/ressources_motivations/auto-efficacit%C3%A9_bandura.pdf

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, 50(2), 248-287. Erişim adresi: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/074959789190022L?via%3Dihub>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman
- Bandura, A. (2012). Social cognitive theory. Van Lange, P. A. M., Kruglanski, A. W., Higgins, E. T. (Ed.). *Handbook of Theories of Social Psychology* in (pp. 349-375). New York: Sage Publications Ltd.
- Bandura, A., Locke, E. A. (2003). Negative self-efficacy and goal effects revisited. *Journal of applied psychology*, 88(1), 87. doi: 10.1037/0021-9010.88.1.87
- Barın, E. (2003). Yabancılar Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (13), 311. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/156774>
- Başkan, A. (2018). *Kelime ve dil bilgisi düzeyinin yedinci sınıf öğrencilerinde yazma becerisi ile ilişkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 495707).
- Bayazıt, Z. Z. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yaptıkları sözdizimi hatalarının incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 130-140. Erişim adresi: <https://www.anadiliegitimi.com/tr/download/article-file/635669>
- Benhür, M. H. (2002). *Türkçenin yabancılar öğretiminde tartışılmayan ana kavramlar* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 113315).
- Biçer, N. (2017). *Türkçe öğretimi tarihi*. Ankara: Kesit Yayınları.
- Bilgin, S. & Şahbaz, N. K. (2021). Türkçe Öğretmenlerinin Yazma Yöntem ve Tekniklerini Uygulama Durumları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18 (47), 252-270. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1403431>
- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349. Erişim adresi: <https://www.dieweltdertuerken.org/admin/files/issues/610-2548-1-PB.pdf>

- Bozkurt, B., F. Bülbul ve H. Demir (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages,Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(6), s. 159-173. Erişim adresi: https://turkishstudies.net/turkishstudies?mod=makale_tr_ozet&makale_id=17513
- Bölükbaşı, M. (2012). *Arapça öğretiminde telkin yöntemi ve uygulaması* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 311039).
- Brown, H. D. (2000). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (2nd Edition) New York: Longman Pearson ESL.
- Bruning, R., & Horn, C. (2000). Developing motivation to write. *Educational psychologist*, 35(1), 25-37. doi: 10.1207/S15326985EP3501_4
- Büyükkız, K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80. Erişim adresi: https://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355326613.pdf
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 290676).
- Büyükoztürk, Ş., Çokluk, Ö. ve Köklü, N. (2020). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik spss ve lisrel uygulamaları*. (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. (29. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *IBM spss ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Canıtezer, A. (2014). *8. sınıf öğrencilerinin yazma motivasyonu ile yazılı anlatım beceri düzeyleri üzerine bir araştırma* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 373629).
- Ceran, D. (2017). Ortaokul Türkçe Ders Kitapları için Metin Önerisi: Manzum Nasrettin Hoca Fıkraları. *International Journal of Language Academy*, 5(3). doi: 10.18033/ijla.3573.

- Choy, S. C., & Lee, M. Y. (2012). Effects of teaching paraphrasing skills to students learning summary writing in ESL. *Journal of teaching and learning*, 8(2). doi: 10.22329/jtl.v8i2.3145.
- Clark, D. A., Beck, A. T. (2023). *The anxiety and worry workbook: The cognitive behavioral solution* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Clarke, M. A. (1983). The scope of approach, the importance of method and the nature of technique. In J.E. Alatis, H. Stern, P. Strevens. (Eds.). *Applied Linguistics and the Preparation of Second Language Teachers: Toward a Rationale*. (p. 106-115). Washington: Georgetown University Press.
- Coşkun, E. (2002). Lise hızlı okuma teknikleri öğretim programı ve uygulamalarının değerlendirilmesi, *Eğitim Araştırmaları*, Yıl: 3 (9): 41-51. Erişim adresi: https://www.academia.edu/3109836/Lise_H%C4%B1zl%C4%B1_Okuma_Teknikleri_Dersi_%C3%96%C4%9Fretim_Program%C4%B1_ve_Uygulamalar%C4%B1n%C4%B1n_De%C4%9Ferlendirilmesi
- Coşkun, H. (2019). Metin yazma yöntem ve teknikleri. Kardaş, M. N., Koç, R. (Ed.). *Türk Dili 1: Yazma Eğitimi* içinde (ss. 186-222). Ankara: Pegem Akademi.
- Coşkun, H. ve Nariç F. (2018). 2017 Türkçe öğretim programı esas alınarak hazırlanan 5. Sınıf Türkçe ders kitabında yer alan yazma ve konuşma etkinliklerinin incelenmesi. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 627-645. Erişim adresi: <https://search.trdizin.gov.tr/en/yayin/detay/308709/2017-turkce-ogretim-programi-esas-alinarak-hazirlanan-5-sinif-turkce-ders-kitabinda-yer-alan-yazma-ve-konusma-etkinliklerinin-incelenmesi>
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 1-12. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/219533>
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana dili, edinimi, önemi ve geliştirilmesi. *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(1). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2225660>
- Çevik, H. (2023). *Düşünen sınıflar için eğlenceli öğretim teknikleri uygulama örnekli*. Ankara: Pegem Akademi.

- Daly, J. A. (1978). Writing apprehension and writing competency. *The journal of educational research*, 72(1), 10-14. doi: 10.1080/00220671.1978.10885110
- Daly, J. A., Miller, M. D. (1975a). Further studies in writing apprehension: SAT scores, success expectations, willingness to take advanced courses, and sex differences. *Research in the Teaching of English*, 9, 250-256. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40170633?seq=1>
- Daly, J., Miller, M. (1975b). The empirical development of an instrument to measure writing apprehension. *Research in The Teaching of English*, 12, 242-49. Erişim adresi: https://www.jstor.org/stable/40170632?read-now=1&seq=4#page_scan_tab_contents
- Daly, J.A., Wilson, D.A., (1983). Writing Apprehension, Self-Esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English*, 17 (4), 327-339. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/40170968>
- Değer, M. (2019). Sosyal öğrenme kuramı. Yıldırım, İ. (Ed.), *Eğitim Psikolojisi* (8. Baskı) içinde (ss. 483-498). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demir, A. ve Açıık, F. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kültürlerarası yaklaşım ve seçilecek metinlerde bulunması gereken özellikler. *TÜBAR*, 30, 51-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/157086>
- Demirel, A., Yalçın, Ç. (2021). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin başarılarını etkileyen unsurlar üzerine öğretici görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (Ö10), 22-43. doi: 10.29000/rumelide.1009035.
- Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretim sanatı*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitim sözlüğü*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2021). *Yabancı dil öğretilimi dil pasaportu dil dosyası dil biyografisi* (12. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Deniz, H. ve Demir, S. (2019). Yazma kaygısı ölçeği'nin geliştirilmesi: Güvenirlik ve geçerlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8(2), 1034-1051. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/739446>
- Dilidüzgün, ř. (2018). Dinleme eğitimi. Durmuş, M., Okur, A. (Ed.). *Yabancılarla Türkçe Öğretilimi El Kitabı* içinde (s. 259). Ankara: Grafiker.

- Dinç, A., Topçuoğlu Ünal, F. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma yöntem ve tekniklerini kullanma durumları. *International Journal of Language Academy*, 8(3), 373/389. doi: 10.29228/ijla.43522
- Dolunay, S. K. (2013). Ana dili ve ana dil terimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 32-37. doi: 10.16916/aded.16017
- Dolunay, S. K., Ekinci, Z. (2020). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yöntem ve teknikler açısından incelenmesi: Gazi TÖMER örneği. Kalenderoğlu, İ., Kanık Uysal, P. (Ed.). *Türkçe Eğitime Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman'a Armağan* içinde (s 729-742). Ankara: Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2013). *Yabancılar Türkçe öğretimi*. (2. Baskı). Ankara: Grafiker.
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (6. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Emin, O. (2021). *Daha etkili öğretim için*. Üsküp: Yeni Balkan Yayınevi.
- Emiroğlu, S. ve Pınar, F.N. (2013). Dinleme becerisinin diğer beceri alanları ile ilişkisi. *Turkish Studies*, 8 (4), 769-782. Erişim adresi: <https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423932941.pdf>
- Engin, D., Karaaziz, M. (2023). Kaygı ve pozitif psikoterapi üzerine sistematik bir derleme. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 8(2), 83-93. doi: 10.5281/zenodo.12511313Acc
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların ilgili alan yazını ışığında değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(2), 51-69. doi: 10.7884/teke.51
- Erdamar, G. K. (2020). Sosyal öğrenme kuramı. Ulusoy, A. (Ed.), *Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi* (9. Baskı) içinde (s. 191-223). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılar Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Derlemesi. *Turkish Studies*, 4(3), 888-937. doi: 10.7827/TurkishStudies.709
- Ergin, M., (2004). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Faigley, L., Daly, J. A., & Witte, S. P. (1981). The role of writing apprehension in writing performance and competence. *The Journal of Educational Research*, 75(1), 16-21. doi: 10.1080/00220671.1981.10885348

- Fidan, M. (2020). 2018 yılı Türkçe dersi öğretim programında yer alan yazma stratejilerinin Türkçe öğretmeni adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 490-504. doi: 10.33206/mjss.559461
- Garba, M. G. İ., Alacapınar, F. G. (2020). Üniversitede eğitim gören yabancı öğrencilerin türkçe öğrenmede karşılaştıkları sorunlarına ilişkin görüşleri: Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Pearson Journal*, 5(6), 181-200. doi: 10.46872/pj.79
- Göçen, G. (2021). Yazma eğitimi. Karagöl, E. (Ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* içinde (s. 241-270). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçen, G., Okur, A. (2018). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi: Ne Kadar Öğreteceğiz? *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(3), 2180-2203. doi: 10.15869/itobiad.417987
- Göçen, G., Okur, A. (2020). Dil öğretim kuramları ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. Karatay, H. (Ed.). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı* içinde (s. 123-172.) Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2012a). Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerde öngönderim ve artgönderim kullanımının görünümü. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 241-253. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/55763>
- Göçer, A. (2012b). Türkçe öğretmen adaylarının yetizleme çalışmalarıyla oluşturdukları metinlerin metinlerarasılık: Dilsel metinlerin kullanımı açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1) 184-195. Erişim adresi: https://turkoloji.cu.edu.tr/pdf/ali_gocer_turkce_ogretmen_adaylari_yetizleme_calismalari.pdf
- Göçer, A. (2013). Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin yazma eğitimi dersinde yetizleme çalışması ile oluşturdukları metinlerin incelenmesi. *Millî Eğitim*, 198, 5-26. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/442199>
- Göçer, A. (2019). Yazma Eğitimi. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Göçer, A. (2014). Yazma çalışmalarını değerlendirme. Özbay, M. (Ed.). *Yazma Eğitimi* (4. Baskı) içinde (s. 195-236). Ankara: Pegem Akademi.

- Göçer, A., & Kurt, A. (2023). Yazma Eğitiminde Metin Dönüştürme Çalışmaları. *Journal of Multidisciplinary Studies in Education*, 7(4), 126-138. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3361376>
- Göçer, A., Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6(3), 797-810. doi: 10.7827/TurkishStudies.2470
- Grabe, W. ve L. F. Stoller (2020). *Teaching and researching reading*. (Third Edition). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Green, S. B. ve Salkind, N. J. (2008). *Using SPSS for windows and macintosh: Analyzing and understanding data*. New Jersey, ABD: Pearson Prentice Hall
- Güneş, F. (2011). Dil öğretim yaklaşımları ve Türkçe öğretimindeki uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/183308>
- Güneş, F., Kuşdemir, Y., & Bulut, P. (2017). Yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 101-114. doi: 10.9761/JASSS7109
- Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (32), 127-146. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/157123>
- Güneş, F. (2014). Eğitimde Yöntem ve Teknik Tartışmaları. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 23-35. doi: 10.18033/ijla.183
- Güneş, F. (2015). Davranıştan beceriye Türkçe öğretiminde yeni yaklaşımlar. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 1-14. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/715417>
- Güneş, F. (2017). Türkçe öğretiminde etkinlik yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(1), 48-64. doi: 10.16916/aded.286415
- Güneş, F. (2021). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. (9. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Günay, D. (2017). Metin bilgisi. (5. Baskı). İstanbul: Papatya Yayıncılık.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985. doi: 10.7884/teke.637

- Gürbüz, S., Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürün, O. A. (1991). Psikoloji Sözlüğü. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Güzel, A., Barın, E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- Haggbloom, S. J., Warnick, R., Warnick, J. E., Jones, V. K., Yarbrough, G. L., Russell, T. M., ... & Monte, E. (2002). The 100 most eminent psychologists of the 20th century. *Review of General Psychology*, 6(2), 139-152. doi: 10.1037/1089-2680.6.2.139
- Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching* (Fourth Edition). Pearson: Longman.
- Heslin, P.A., & Klehe, U.C. (2006). Self-efficacy. In S. G. Rogelberg (Ed.), *Encyclopedia of Industrial/Organizational Psychology* (Vol. 2, pp. 705-708). Thousand Oaks: Sage.
- Hilton, C., & Hyder, M. (1997). *Getting to grips with punctuation and grammar*. (6th edition). London: Letts Educational.
- Horwitz, E. K., Horwitz, M. B. ve Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *Modern Language Journal*. 70(2), 125-132. doi: 10.2307/327317
- İlter, B. G. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, (163), 36-45. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780044>
- İnce, H. G. (2006). Türkçede kelime öğretimi. *Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- İşeri, K., Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/160804>
- Kalaycı, N., Yıldırım, N. (2020). Türkçe Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırmalı Analizi ve Değerlendirilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 238-262. doi: 10.24315/tred.580427
- Kalfa, M. (2014). Yabancılarla Türkçe öğretiminde temel düzeydeki öğrencilerin eğitsel oyunlarla yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat*

Araştırmaları Dergisi, 1(20), 87. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/616440>

- Kansızoğlu, H. B. (2021). Öğrenme ve öğretim yaklaşımlarının türkçe öğretimine yansımaları. Karagöl, E. (Ed.). *Türkçe Öğrenme ve Öğretim Yaklaşımları* içinde (s. 81-129). Ankara: Pegem Akademi.
- Kara, M. (2010). Gazi üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256242>
- Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. doi: 10.1501/Egifak_0000001185.
- Karacaoğlu, M.Ö., Dağ, M., Uzun, O. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 96-126. doi: 10.21733/ibad.852233.
- Karahan, E., Karaaziz, M. (2023). Kaygı: Bir Literatür Taraması. *ISPEC International Journal of Social Sciences & Humanities*, 7(2), 529-541. doi: 10.5281/zenodo.7992077
- Karahan, L. (2019). Türkçede Söz Dizimi. (26. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları
- Karakaya, İ., Ülper, H. (2011). Yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi ve yazma kaygısının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 691-707. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/592527>
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların türkçe dersi öğretim programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/291948>
- Karateke Bayat, B., (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 503120).
- Kardaş, M. N. (2020). *Konuşma eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.

- Kasten, W.C., Yıldırım, K. (2013). *Okuma ve yazma eğitimi: tek başıma öğrenemem ki!* Ankara: Pegem Akademi.
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., & Sever, S. (2021)., *Türkçe öğretimi: Türkçe ve sınıf öğretmenleri için*. (10. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Kerimoğlu, C. (2021). Kuram ve uygulamalarla dilbilim, göstergebilim ve türkoloji genel dilbilimine giriş. (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kıran, Z. (2023). Yapısalcı dilbilim ve dil öğretimi. Ayırır, İ., Korkut, E. (Ed.). *Dil Bilimleri ve Dil Öğretimi Kavram-Teori-Uygulama* içinde (s. 21-42). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Kırbaş, A. (2017). Assessment of Written Expression Skills of University Students in Terms of Text Completion Technique. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), 1075-1082. doi: 10.18298/ijlet.2458
- Korkmaz, Z. (1992). *Gramer terimleri sözlüğü*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köse, D., Özsoy, E. (2020). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretiminin otuz yılı: 1990-2020." *Turkophone* 7.2: 27-54. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1297771>
- Köylü, S. G., Işık, A. D. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme kaygısı ölçeği: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *The Journal of Limitless Education and Research*, 5(2), 167-181. doi: 10.29250/sead.754276
- Krashen, S. D., Terrell, T. (1983). *Natural approach* (p. 20-20). New York: Pergamon.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod* (p. 84-87). Londra: Routledge.
- Kurt, B. (2019). Türkçenin ana dili olarak öğretilmesiyle yabancı dil olarak öğretilmesi arasındaki farklar. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (ss. 66-91). Pegem Akademi.
- Kutlubay, H. (2015). *1928’den günümüze kadar Türkçe öğretimi programlarında dil bilgisi öğretiminin durumu*. (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 423227).

- Küçükali, R., & Akbaş, H. (2017). Bilimsel bilginin elde edilmesinde yaratıcı zekâ ve hayal gücünün etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(3), 779-792. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/407479>
- Larsen-Freeman, D., Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching*. (3rd edition) Oxford: Oxford University Press.
- Lee, C. (1984). Efficacy expectations and outcome expectations as predictors of performance in a snake-handling task. *Cognitive Therapy and Research*, 8, 509-516. doi: 10.1007/BF01173288
- Maden, S., Dincel, Ö, Ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi (TEKE)*, 4(2), 748-769. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/137036>
- Maden, S., Durmaz, N. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan yöntem ve teknikler. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 172-192. doi: 10.54600/igdirsosbilder.1072788
- Manav, F. (2011). Kaygı kavramı. *Toplum Bilimleri Dergisi*, 5 (9), 201-211. Erişim adresi: <https://acikerisim.nevsehir.edu.tr/bitstream/handle/20.500.11787/1422/Kayg%C4%B1%20Kavram%C4%B1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- McCarthy, P., Meier, S., Rinderer, R. (1985). Self-efficacy and writing. *College Composition and Communication*, 36, 465-471. doi: 10.2307/357865
- Millî Eğitim Bakanlığı. (Çev.) (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: öğrenme, öğretme ve değerlendirme tamamlayıcı cilt*. Avrupa Konseyi.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- MEB (2019). *Millî Eğitim Bakanlığı Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Tok, M., Ünlü, S., (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. doi: 10.17755/esosder.04506

- Meier, S., McCarthy, P. R., Schmeck, R. R. (1984). Validity of self-efficacy as a predictor of writing performance. *Cognitive therapy and research*, 8, 107-120. Erişim adresi: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01173038>
- Melanlıoğlu, D., Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/355939>
- Melanlıoğlu, D. (2010). Kùltür aktarımı açısından Türkçe öğretim programları. *Eğitim ve Bilim*, 33(150). Erişim adresi: <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/631/101>
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılan Yöntemler, Kullanım Özellikleri ve Eleştiriler. *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8/9 297-318. doi: 10.7827/TurkishStudies.5089
- Mete, F., Esendemir, N. (2020). Türkçe öğretmenlerinin yazma stratejilerine dair görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakùltesi Dergisi*, 17(1), 579-602. doi: 10.33711/yyuefd.694524
- Mitchell, K. M., Zumbrunn, S., Berry, D. N., & Demczuk, L. (2023). Writing self-efficacy in postsecondary students: A scoping review. *Educational Psychology Review*, 35(3), 82. Erişim tarihi: <https://link.springer.com/article/10.1007/s10648-023-09798-2>
- Mutlu, H. H., & Gümüş, E. (2021). Akademik çalışmalara göre yabancı dil olarak türkçe öğretiminde karşılaşılan güncel sorunlar. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(25), 829-853. doi: 10.38155/ksbd.884902
- Mùldür, M., Çevik, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin yazma yöntemleri ve metin türleri açısından incelenmesi. Kalenderoğlu, İ., Kanık Uysal, P. (Ed.). *Türkçe Eğitimine Adanan Bir Ömür Dr. Asiye Duman 'a Armağan* içinde (s. 591-608). Ankara: Pegem Akademi.
- Özbay, M., Daşöz, T. (2016). Öz Düzenlemeye Dayalı Öğrenme ve Yazma Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, (56), 1441-1458. doi: 10.14222/Turkiyat1599

- Özbay, M., Melanlıoğlu, D. (2012). Türkçe öğretim programlarının dinleme becerisi bakımından değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 7(1). doi: 10.7827/TurkishStudies.2941
- Özbay, M., Zorbaz, K. (2011). Daly-Miller'ın yazma kaygısı ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 33-48. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/182964>
- Özbay, M., Orhun, B. D. (2014). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma teknikleri ile ilgili görüşleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(2), 50-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/190700>
- Özdemir, C. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. *Ministry of Education and Science of The Kyrgyz Republic*, 58-65. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/328981216_YABANCI_DIL_OLARAK_TURKCE_OGRETIMININ_TARİHCESİ
- Özdemir, C., & Arslan, M. (2018). Öğretmen görüşüne göre yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Kazak öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar. *İdil*, 7(41), 15-23. doi: 10.7816 /idil-07-41-03
- Özdemir, S. (2019). *Kuramdan uygulamaya Türkçe ders kitabı incelemeleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özer, B., Korkmaz, C. (2016). Yabancı dil öğretiminde öğrenci başarısını etkileyen unsurlar. *EKEV Akademi Dergisi*, 67,59-84. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2551414>
- Özkan, F., & Musa, B. (2004). Yabancı dillerin Türkçenin söz dizimi üzerindeki etkisi. *Bilig, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 95-139. Erişim adresi: <https://bilig.yesevi.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/3286-published.pdf>
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/50756>
- Öztürk, K. B., Aydın, C. (2022). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Yazma Yöntemlerine Yönelik Bir İnceleme. *Route Educational & Social Science Journal*, 9 (3), 369-390. doi: 10.17121/ressjournal.3165

- Pajares, F. (2003). Self-efficacy beliefs, motivation, and achievement in writing: A review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*, 19(2), 139-158. doi: 10.1080/10573560308222
- Pajares, F., and Johnson, M. J. (1995). "The role of self-efficacy beliefs in the writing performance of entering high school students: A path analysis," in *Poster Presented at the Meeting of the American Educational Research Association* (San Francisco, CA). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED384049.pdf>
- Pajares, F., & Valiante, G. (1999). Grade level and gender differences in the writing self-beliefs of middle school students. *Contemporary educational psychology*, 24(4), 390-405. doi: 10.1006/ceps.1998.0995
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. doi: 10.1080/00220671.1997.10544593
- Peçenek, D. (2014). İkinci dil edinimi (araştırması) ve yönlendirilen ikinci dil edinimi alanlarına genel bir bakış. *Dil Dergisi*, (164), 5-25. Erişim adresi: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=549655>
- Peha, S. (2003). The writing teacher's strategy guide. Teaching That Making Sense: Inc, New York. Erişim adresi: [https://www.ttms.org/PDFs/01%20Writing%20Strategy%20Guide%20v001%20\(Full\).pdf](https://www.ttms.org/PDFs/01%20Writing%20Strategy%20Guide%20v001%20(Full).pdf)
- Polatcan, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin iletişim kurma istekliliklerinin incelenmesi (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 497273).
- Polatcan, F. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kaygı üzerine yapılan araştırmaların incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(1), 205-216. doi: 10.16916/aded.483208
- Puren, C. (2004). L'évolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues Cultures ou Comment Faire L'unité Des «Unités Didactiques», Congrès Annuel de l'Association pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF), École Supérieure de Commerce de Clermont-Ferrand, 2-3 Novembre 2004, France.

- Racine, J. P. (2018). Lexical approach. *The TESOL encyclopedia of English language teaching*, 1-7. Erişim adresi: https://www.academia.edu/35925183/Lexical_Method
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. (2nd Edition, p. 18-35.). Cambridge University Press.
- Scholz, U., Dona, B.G., Sud, A., Schwarzer, R., (2002), Is general self-efficacy a universal construct? *European Journal of Psychological Assessment*, 18 (3), 242-251. doi: 10.1027//1015-5759.18.3.242
- Schunk, D. H. (2012). *Learning theories an educational perspective*. (Sixth Edition). (pp. 119-164). Boston: Pearson Education, Inc.
- Sertoğlu, G. (2020). Yazma eğitiminde yöntem ve teknikler: bir meta-sentez çalışması. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 410-427. doi: 10.31464/jlere.698288
- Sever, S., Kaya, Z., Aslan, C. (2020). *Etkinliklerle Türkçe öğretimi*. (5. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sis, N., Bahşı, N. (2016). Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Öykü Tamamlama Becerileri. *International Journal of Language Academy*, 4(13), 1-16. doi: 10.18033/ijla.441
- Slavin, R. E. (1980). Cooperative learning. *Review of educational research*, 50(2), 315-342. doi: 10.3102/00346543050002315
- Sönmez, V. (2020). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Subaşı, D. A. (2010). TÖMER'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7-16. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/780130>
- Şahin, A. (2011). *İş birlikli öğrenme teknikleri ve Türkçe öğretimi (İlköğretim II. kademe için örnek etkinlikler)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şahin, A., & Dönmez, Y. (2024). The effect of the story completion technique on creative writing skills. *Participatory Educational Research*, 11(3), 98-108. doi: 10.17275/per.24.36.11.3

- Şahin, A., Kemiksiz, Ö. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılabilecek grupla öğretim teknikleri. Şahin, A. (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (s. 166-200). Ankara: Pegem Akademi.
- Şahin, Y. (2018). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaklaşım, Yöntem ve Teknikler. Şahin, A. (Ed.). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (s. 110-142). Ankara: Pegem Akademi.
- 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. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/323419>
- Şengül, K. (2014). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde alfabe sorunu. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 325-339. doi: 10.7884/teke.245
- Şengül, M. (2013). Ortaokul öğrencilerine yönelik “yazma öz yeterlikleri ölçeği” geliştirme çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94. doi: 10.20296/tsad.09083
- Şimşek, G. (2023). İki dillilik, dil edinimi ve dil öğretimi. *Ulusal ve Uluslararası Sosyoloji ve Ekonomi Dergisi*, 5(1), 187-192. doi: 10.5281/zenodo.8113410
- Şimşek, R. (2016). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının temel dil becerileri bağlamında karşılaştırmalı olarak incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 436700).
- Tahir, S. Z. B. (2012). Redefining Terms of Teaching and Learning Strategy, Method, Approach, Technique, and Model. *Public lecture on Microteaching at English Education Department of University of Iqra Buru*. Erişim adresi: <https://saidnazulfiqar.wordpress.com/2012/12/10/redefining-terms-of-teaching-and-learning-strategy-method-approach-technique-and-model/>
- Tayşi, E. K. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(4), 1033-1050. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/592527>
- Tayşi, E. K., & Taşkın, Y. (2018). Ortaokul öğrencileri için yazma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür*

Eğitim (TEKE) Dergisi, 7(2), 1172-1189. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/503696>

Temiz, M. (2015). *Cumhuriyet Dönemi Türkçe öğretim programlarının okuma eğitimi yönünden değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 415583).

Temizkan, M. (2013). İlköğretim 6-8. sınıf Türkçe öğretmen kılavuz kitaplarındaki yazma yöntemleri üzerine bir inceleme (MEB Yayınları örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(5), 95-124. Erişim adresi:
<https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423875323.pdf>

Tilavova, M. (2021). The importance of learning a second language and its benefits for the individual. *Журнал иностранных языков и лингвистики*, 4(9). Erişim adresi:
<https://ruslit.jdpu.uz/index.php/fil/article/view/3374/2319>

Tiryaki, E. N. Zini, H. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde paragraf yazmada teknoloji kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (30), 85-105. doi :0.29000/rumelide.1190291.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. doi: 10.16916/aded.16018

Tosun, C. (2006). Yabancı dil öğretim ve öğreniminde eski ve yeni yöntemlere yeni bir bakış. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(5), 79-88. Erişim adresi:
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/45234>

Tran, T. T. T., Nguyen, H. B. (2022). The effects of paraphrasing on EFL students' academic writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 18(1). doi: 10.52462/jlls.233

Troia, G. A., Graham, S. (2003). Effective writing instruction across the grades: what every educational consultant should know. *Journal of Educational and Psychological consultation*, 14(1), 75-89. doi: 10.1207/S1532768XJEP1401_04

Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/623535>

- Uçak, S. (2016). Dil öğrenimi ve edinimi üzerine bir tartışma. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 1(1), 65-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/382488>
- URL 1 <https://sozluk.gov.tr/> adresinden 25.03.2024 tarihinde erişilmiştir.
- URL 2 <https://www.psikolojisozlugu.com/> adresinden 30.06.2024 tarihinde erişilmiştir.
- Vardar, Berke (2007). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü* (2. Baskı). İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Varışoğlu, B. (2013). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde birleştirilmiş iş birlikli okuma ve kompozisyon tekniğinin etkileri*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 350074).
- Veli, O. (2000). *Bütün şiirleri*. (41. Basım). İstanbul: Adam Yayınları.
- Wood, R., & Bandura, A. (1989). Impact of conceptions of ability on self-regulatory mechanisms and complex decision making. *Journal of personality and social psychology*, 56(3), 407. doi: 10.1037//0022-3514.56.3.407
- Yağar, F., & Dökme, S. (2018). Niteliksel araştırmaların planlanması: Araştırma soruları, örneklem seçimi, geçerlik ve güvenirlik. *Gazi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri: Belarus Örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten*, 65(1), 191-199. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399813>
- 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. Erişim adresi: https://toad.halileksi.net/wp-content/uploads/2022/07/yazma-kaygisi-olcegi-toad_0.pdf
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2019). Yabancı dil öğretimi yaklaşımları ve yöntemleri. Yaylı, D. ve Bayyurt, Y. (Ed.), *Yabancılar Türkçe Öğretimi Politika Yöntem ve Beceriler içinde* (s. 14-52.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yığın, M., Tok, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 2(8), 132-147. Erişim adresi: <https://arastirmax.com/en/system/files/dergiler/25770/makaleler/2/8/arastirmax->

- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yıldız, D. (2019). Yazmayla ilgili psikolojik nitelikler. Bayat, N. (Ed.), *Yazma Eğitimi* içinde (ss. 297-327). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., Yılmaz, Y. (2013). *Türkçe öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldızlar, M (2019). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, E. (2014). *Temel dil bilgisi terimleri sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Yoğurtçu, K., Yoğurtçu, G. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğreniminde kaygının akademik başarıya etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 1115-1158. doi: 10.14520/adyusbd.420
- Zimmerman, B. J., & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American educational research journal*, 31(4), 845-862. doi: 10.2307/1163397
- Zimmerman, B. J. (2013). From cognitive modeling to self-regulation: A social cognitive career path. *Educational psychologist*, 48(3), 135-147. doi: 10.1080/00461520.2013.794676
- Zorbaz, K. Z. (2011). Yazma kaygısı ve yazma kaygısının ölçülmesi. *Education Sciences*, 6(3), 2271-2280. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/185554>

EKLER

Ek 1. Etik Kurul Onay Belgesi

Evrak Tarih ve Sayısı: 08.03.2024-E.344847



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu



Sayı : E-61923333-050.99-344847
Konu : 29/25 Tuğçe ÇELİK

08.03.2024

Sayın Tuğçe ÇELİK

İlgi : 01.03.2024 tarihli ve E--050.99-0 sayılı yazınız.

Üniversitemiz Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik Kurulu'nun 06.03.2024 tarihli ve 29 sayılı toplantısında alınan "25" nolu karar ile Tuğçe ÇELİK'in başvurusu **uygun** görülmüş ve karar örneği ekte sunulmuştur.

Bilgilerinizi rica ederim.

Prof. Dr. Murat İSKENDER
Eğitim Araştırmaları ve Yayın Etik
Kurulu Başkanı

Ek: Karar Yazısı (1 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu :BSML6CDK3K Pin Kodu :66462

Belge Takip Adresi : <https://turkiye.gov.tr/ebd?cK=5783&cD=BSML6CDK3K&cS=344847>

Adres:Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:

sakaryauniversitesi@hs01.kep.tr

Telefon No:0264 295 50 00 Faks No:0264 295 50 31

e-Posta:ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ:www.sakarya.edu.tr

Bilgi için: Hanife Babacan

Unvanı: Birim Evrak Sorumlusu



Ek 2. Büyükikiz'in (2011) Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz-Yeterlik Ölçeği

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

Ek 3. Büyükikiz'in (2011) Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

SAYFA DÜZENİ	ÇOK KÖTÜ	KÖTÜ	İYİ	ÇOK İYİ
	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	* Kağıdın bazı kenarında standart ölçülere uygun boşluklar bırakılmış, bazı kenarlarında bırakılmamıştır.	*Kağıdın kenarında uygun boşluklar bırakılmış ama standart ölçülerde olmamıştır.	*Kağıdın kenarlarında standart ölçülerde ve uygun boşluklar bırakılmıştır.
	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmamıştır.	*Paragraf ve satır aralarında genellikle uygun boşluklar bırakılmıştır.	*Paragraf ve satır aralarında uygun boşluklar bırakılmış.
	*Yazı okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklı değildir.	*Yazı genellikle okunaklıdır.	*Yazı okunaklıdır.
BAŞLIK	*Başlık yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili değildir.	*Başlık konuyla ilgili ama doğru düzende yazılmamıştır.	*Başlık konuyla ilgili ve doğru düzende yazılmıştır.
PLAN VE İŞLEYİŞ	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturulmamıştır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinden bir veya ikisine yer verilmemiştir.	*Giriş gelişme ve sonuç bölümleri var ama aralarındaki bağlantılar zayıftır.	*Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri var ve aralarındaki bağlantılar uygun şekilde kurulmuştur.
	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmamıştır.	* Paragraflar arasında genellikle uygun geçişler yapılmamıştır.	Paragraflar arsında genellikle uygun geçişler yapılmıştır.	*Paragraflar arasında uygun geçişler yapılmıştır.
	*Yazının bir ana fikri yoktur.	*Yazıdaki ana fikir tam olarak anlaşılmamaktadır.	*Yazıda ana fikir kısmen anlaşılmaktadır.	*Yazının açık bir ana fikri vardır.
	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	* Ana fikir genellikle yardımcı düşüncelerle desteklenmemiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.

	*Konuya uygun örneklerle yer verilmemiştir.	* Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örneklerle yer verilmiştir.
	* Sonuç yazılmamıştır.	*Sonuç konuya uygun yazılmamıştır.	*Sonuç kısmen konuya uygundur.	*Konuya uygun sonuç yazılmıştır.
DİL VE ANLATIM	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmamıştır.	*Kelimeler genellikle yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.	*Kelimeler yerinde ve doğru anlamda kullanılmıştır.
	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmamıştır.	*Cümleler genellikle kurallı ve anlamlı yazılmıştır.	*Cümleler kurallı ve anlamlı yazılmıştır.
	* Yazıda akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmamıştır.	*Yazının genelinde akıcı bir anlatım kullanılmıştır.	*Yazının tamamında akıcı bir anlatım kullanılmıştır.
	* Konu özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmamıştır.	*Konu genellikle özgün ifadelerle anlatılmıştır.	*Konu özgün ifadelerle anlatılmıştır.
	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Ekler genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Ekler doğru ve yerinde kullanılmıştır.
YAZIM VE NOKTALAMA	*Yazım kurallarına hiç uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmamıştır.	*Yazım kurallarına genellikle uyulmuştur.	*Yazım kurallarına uyulmuştur.
	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmamıştır.	*Noktalama işaretleri genellikle doğru ve yerinde kullanılmıştır.	*Noktalama işaretleri doğru ve yerinde kullanılmıştır.

Ek 4. Aytan ve Tunçel'in (2015) Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısına Yönelik Ölçeği

	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde <i>ı</i> ve <i>i</i> harflerinin yazımı aklıma karıştırıyor.	1	2	3	4	5
2	Bence yabancı dil olarak Türkçede <i>okuma, dinleme ve yazma</i> becerileri arasında en zor dil becerisi <i>yazmadır</i> .	1	2	3	4	5
3	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki <i>yazma aktiviteleri</i> beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
4	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında yazma aktivitesi yapmak istemiyorum.	1	2	3	4	5
5	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde <i>o</i> ve <i>ö</i> harflerinin yazımını hiç karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
6	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkmuyorum.	1	2	3	4	5
7	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri çok fazla ve gereksiz.	1	2	3	4	5
8	Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıfta yazma aktivitesi yapmak gereksiz.	1	2	3	4	5
9	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma ödevlerini gereksiz görüyorum.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek/anlamak zor ama yazmak çok kolay.	1	2	3	4	5
11	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde <i>yazma aktiviteleri</i> beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5
12	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
13	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, -ta) yazımlarını asla karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
14	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımdan görmesini istemiyorum.	1	2	3	4	5
15	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak zor; çünkü yeterince Türkçe kelime bilmiyorum.	1	2	3	4	5
16	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde <i>ı</i> ve <i>i</i> harflerinin yazımını asla karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
17	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında endişeleniyorum; çünkü zaman çok az.	1	2	3	4	5
18	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha kolay geliyor.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok kolay.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde <i>o</i> ve <i>ö</i> harflerinin yazımını sürekli karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak kolay; çünkü yeterince Türkçe kelime biliyorum.	1	2	3	4	5
22	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde arkadaşlarım benden daha iyi yazıyor.	1	2	3	4	5
23	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri çok yetersiz.	1	2	3	4	5
24	Bence yabancı dil olarak Türkçede <i>okuma, dinleme ve yazma</i> becerileri arasında en kolay dil becerisi <i>yazmadır</i> .	1	2	3	4	5
25	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında yazma aktivitelerinde en başarılı öğrenciyim.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında daha çok yazma aktivitesi yapmak istiyorum.	1	2	3	4	5
27	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok zor.	1	2	3	4	5

28	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha zor geliyor.	1	2	3	4	5
29	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde çoğul eklerinin (-lar, -ler) yazımını sürekli karıştırıyorum.	1	2	3	4	5
30	Yabancı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımdan da görmesini istiyorum.	1	2	3	4	5
31	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında çok rahatım; çünkü zaman yeterli.	1	2	3	4	5
32	Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek (anlamak) kolay ama yazmak çok zor.	1	2	3	4	5
33	Bence yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıf içinde yazma aktivitesi yapmak çok gerekli.	1	2	3	4	5
34	Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmek için yazma ödevlerini çok gerekli görüyorum.	1	2	3	4	5
35	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, -ta) yazımlarını sürekli karıştırıyorum.	1	2	3	4	5

Ek 5. Ölçek Kullanım izinleri



Tuğçe Çelik

Kime:



15.02.2024 Per 08:48

Merhabalar sayın hocam,
Ben Tuğçe Çelik. Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans bölümünde Alparslan Okur'un öğrencisiyim. Tez dönemindeyim. Yazdığım tez için izniniz dahilinde "Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği" başlıklı ölçeğinizi ve doktora tezinizde yer alan "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" başlıklı çalışmanızı ölçme aracı olarak kullanmak istiyorum. Saygılarımla.



Kaan

Kime: Siz



18.02.2024 Paz 23:20

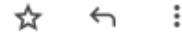
Merhaba Tuğçe,
Yaptığın çalışmada "Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği" başlıklı ölçeği ve doktora tezimde yer alan "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" başlıklı çalışmayı atıf göstererek kullanabilirsin. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ



TUĞÇE ÇELİK

5 Şub Pzt 19:58



Merhaba sayın hocam,
Ben Tuğçe Çelik. Sakarya Üniversitesi Türkçe Eğitimi tezli yüksek lisans bölümünde öğrenciyim. Tez dönemindeyim. Yazdığım tez için izniniz dahilinde "Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği" ölçeğinizi kullanmak istiyorum. Saygılarımla.



hayrettin tunçel

Alıcı: ben ▼

6 Şub Sal 15:07



Merhabalar Tuğçe Hocam,

Ölçeği tabii ki kullanabilirsiniz. Revefans gösterdiğiniz sürece hiçbir sorun yok. Bu ölçeği hazırlarken zaten farklı araştırmalarda kullanılmasını amaçlamıştık.

Başarılar diliyorum tez döneminizde.

Saygılarımla.

Ek 6. Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Bu form “Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerinin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Beceri, Özyeterlik ve Kaygılarına Etkisi” başlıklı yüksek lisans tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma metin tamamlama ve oluşturma tekniklerinin yabancı öğrencilerin yazma beceri, özyeterlik ve kaygılarına etkisini araştırmak için yapılmaktadır.

Formdaki kişisel bilgilerinizi doldurmanız, sorulara doğru ve dürüst cevaplar vermeniz araştırma için çok büyük önem taşımaktadır.

Katılımınız için teşekkür ederim.

Tuğçe ÇELİK

1. Cinsiyet:

☐ Kız

☐ Erkek

2. Ülke:

3. Ana dili:

4. Yaş:

5. Ne zamandan beri Türkiye’desiniz?

☐ 0-6 Ay

☐ 6-12 Ay

☐ 1 – 1,5 Yıl

☐ + 1,5 Yıl

6. Hangi dilleri biliyorsunuz? Bu dillerde yazma beceriniz nasıl? İşaretleyiniz.

Bildiğiniz Diller

Bu Dildeki Yazma Seviyeniz Nasıl?

1.

☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

2.

☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

3.

☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

4.

☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

5.

☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

6.

☐ İyi ☐ Orta ☐ Kötü

7. Hangisinde en iyisiniz? İşaretleyiniz.

a. Okuma b. Yazma c. Konuşma d. Dinleme

8. Hangisinde en kötüsünüz? İşaretleyiniz.

a. Okuma b. Yazma c. Konuşma d. Dinleme

9. Hangisinden en az korkuyorsunuz/ hangisinde en az stres yaşıyorsunuz?

a. Okuma b. Yazma c. Konuşma d. Dinleme

10. Hangisinden en çok korkuyorsunuz/ hangisinde en çok stres yaşıyorsunuz?

a. Okuma b. Yazma c. Konuşma d. Dinleme

Ek 7. Uzman Görüşü Formları

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde çalışmaya katılacak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik hazırlanmış kişisel sorular ve çalışmanın bulgularına katkısının olacağı düşünülen beceri alanlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen maddelerin uygunluğunu “X” işareti ile belirtiniz, varsa eklenmesi ya da çıkarılması gereken madde önerinizi yazınız.

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Cinsiyetiniz nedir?	x		
Ülkeniz nedir?	x		
Kaç yaşındasınız?	x		
Ana diliniz nedir?	x		
Ne zamandan beri Türkiye’desiniz?	x		
Hangi dilleri biliyorsunuz? Bu dillerde yazma beceriniz nasıldır? (İyi, orta, kötü)		x	Öğrencilerin soruyu net bir şekilde anlaması adına dil becerilerinin isimleri yazılabilir.
Hangi dil becerisinde en iyisiniz?		x	Öğrencilerin soruyu net bir şekilde anlaması adına dil becerilerinin isimleri yazılabilir.
Hangi dil becerisinde en kötüsünüz?		x	Öğrencilerin soruyu net bir şekilde anlaması adına dil becerilerinin isimleri yazılabilir.
Hangi dil becerisinde en az kaygılanıyorsunuz?		x	Öğrencilerin soruyu net bir şekilde anlaması adına dil becerilerinin isimleri yazılabilir.
Hangi dil becerisinde en çok kaygılanıyorsunuz?		x	Öğrencilerin soruyu net bir şekilde anlaması adına dil becerilerinin isimleri yazılabilir.

BÖLÜM 2: Etkinlik Planları

Bu bölümde hazırlanan etkinliklerin (Ek 11) örneklerine yer verilmiştir.

Önerilen Maddeler:

1. Dil becerileri konuşma, dinleme, okuma ve yazma olarak belirtilmelidir.
2. “Kaygı” kelimesi yabancı öğrencileri zorlayabilir. Kelime eş anlamlılarıyla genişletilerek ve daha açıklayıcı bir şekilde düzeltilebilir.
3. Hazırlanan etkinlikler yeterli düzeydedir.

Uzman Görüşü-2

BÖLÜM 1: Kişisel Bilgi Formu

Bu bölümde çalışmaya katılacak deney ve kontrol grubu öğrencilerine yönelik hazırlanmış kişisel sorular ve çalışmanın bulgularına katkısının olacağı düşünülen beceri alanlarıyla ilgili sorular yer almaktadır. Lütfen maddelerin uygunluğunu “X” işareti ile belirtiniz, varsa eklenmesi ya da çıkarılması gereken madde önerinizi yazınız.

Maddeler	Uygun	Uygun Değil	Açıklama
Cinsiyetiniz nedir?	x		
Ülkeniz nedir?	x		
Kaç yaşındasınız?	x		
Ana diliniz nedir?	x		
Ne zamandan beri Türkiye’desiniz?		x	Bir gruplama kategorizasyonu eklenebilir.
Hangi dilleri biliyorsunuz? Bu dillerde yazma beceriniz nasıldır? (İyi, orta, kötü)		x	Yay araç içerisinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eklenmelidir.
Hangi dil becerisinde en iyisiniz?		x	Yay araç içerisinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve

			yazma) eklenmelidir.
Hangi dil becerisinde en kötüsünüz?		x	Yay ayaç içerisinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eklenmelidir.
Hangi dil becerisinde en az kaygılanıyorsunuz?		x	Yay ayaç içerisinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eklenmelidir.
Hangi dil becerisinde en çok kaygılanıyorsunuz?		x	Yay ayaç içerisinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eklenmelidir.

BÖLÜM 2: Etkinlik Planları

Bu bölümde hazırlanan etkinliklerin (Ek 11) örneklerine yer verilmiştir.

Önerilen Maddeler:

1. Ne zamandan beri Türkiye’de olduğuna dair bir gruplama kategorizasyonu varsa o eklenilebilir.
2. Hangi dil becerisinde ile başlayan sorulara yay ayaç içerisinde dört temel dil becerisi (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) eklenmelidir. Bu becerileri yazmayı öğrenciye bırakmamak gerekir. Öğrenci bazen kendisi çıkaramayabilir veya farklı yanıtlar verebilir.
3. Uygulama formunda maddelerden sonra yeniden yaz, sonunu tamamla ya da kendin bir son oluştur gibi sorular sorulmuş. Buradaki başlıkla alakalı olarak yeterli cevap aralığı verilmemiş gibi gözüküyor. Onları ayırmak ve katılımcıya cevap aralığı vermek faydalı olabilir. Bu bakımdan bir pilot uygulama yapılmasında fayda var.

Ek 8. Metin Tamamlama Tekniğine Yönelik Deney Grubu Ürünleri

Aşağıda bir metnin başlangıcı verilmiştir. Devamını siz yazınız. Sizce neler oldu?

Bir gün Ali, garsonluk yaptığı kafede her zamanki gibi işini yapıyordu. Öğle vakti kafenin kapısı açıldı. Yine o kız gelmişti. Altın sarısı saçları, deniz mavisi gözleri, güzel gülümsemesiyle Ali'ye selam verdi. Ali'nin kalbi hızla atmaya başladı. Her gün aynı saatte genç kız kafeye gelir ve Ali'ye selam verip bir masada oturur, kahvesini içip giderdi. Ancak Ali onunla hiç konuşamazdı. Bugün cesaretini toplamak ve onunla konuşmak istiyordu. *(Ama oğünden sonra kız daha hiç gelmemiş!)*

Kız sabırsızlıkla bekliyordu. Öğle vakti geldiğinde kapı açıldı. Kız gelmişti. Ama maalesef yalnız değil uzun boylu ve güzel delikanlıyla ^{beraber} geldi. Ali çok şaşır-mıştı. Günün öyle şakabecesini hiç düşün-memişti. Kız ile delikanlı masaya otur-muştu. Kız her günkü gibi selamlaşp kahve siparişi vermişti, ve delikanlı ile tatlı sohbet etmişti. Delikanlı ^{onun} ~~ola~~ ^{ola} ona çok aşık olduğu belliydi. Kız aşk olulu göz-leriyle bakarak onun ellerini öpüyordu.

Ali için bu durum çok zor gelmişti, ama maalesef ne yapabilir ki. Daha erken ~~kapı~~ konuşmaya karar vermediği için de mut-luydu. Kendisini garip bir duruma sokardı. Ali içinden, "Tamam ben değilsem de baş-ka birisi aşkın ne güzel olduğunu hisse-debiliyor, iyi peki..." diye düşünüyordu. Ve düşüncesi de çok içsel oldu. Kendisi

mutluz^{ren} olarak başka birisinin mutlu-
luguna sevinmek kolay mı? Değil mi?
Özellikle de bu mutluluğun sana ait
olduğunu düşündüğünde. Hikayemiz
Ali'ye mutluluk vermemesine rağmen,
bize iyi bir ders verdi. Bu büyük bir dünyada
maalesef her şey istediğimiz gibi olamaz.
Ve tabii ^{onun} hakkında konuşmak, o durumun
geçirmek ve kabul etmekten daha ko-
lay. Ama düşüncelerimizi değiştirerek,
bakış açımızı geniştirerek başkasının da
mutluluğuna en azı sevinmeye öğrenmeliyiz.
Kendi düşüncelerimizle başkasına zarar ver-
memek ne kadar zor. Değil mi?

Aşağıdaki hikâyeyi okuyun. Sizce hikâyenin sonunda neler olacak? Hikâyeyi başlangıcına uygun bir şekilde tamamlayın.

Size büyüklerimden dinlediğim harika bir hayat hikayesinden bahsedeceğim. Bu küçük bir kızın şaşırtıcı hayat hikayesidir. Balıkesir’de Ayşe adında küçük bir kız vardı. Fakir bir ailenin tek kızıydı ancak ne yazık ki ailesi vefat etmişti. Ayşe anneanesi ve dedesiyle beraber küçük bir köy evinde yaşıyordu. Hafta içi okula gidiyor, hafta sonu anneanne ve dedesiyle beraber çalışıyordu. Aile çok fakirdi. Onlara yemek için ve Ayşe’nin okulu için komşular yardım ediyordu. Ayşe liseye gidiyordu. Çok çalışkan ve akıllı bir kızdı. Okulda en iyi notları o alıyordu. Bazen öğretmenleri bile ona şaşıırıyordu. Bir okul günü akşamı, Ayşe eve döndü. Anneanesi Ayşe okuldayken ona bir mektup geldiğini söyledi. O okuma yazma bilmiyordu bu yüzden okuyamamıştı. Ayşe şaşırdı. Ona kim mektup yazardı? O sadece okul arkadaşlarını, dedesini ve anneanesini tanıyordu. Ayşe sessizce mektubu aldı ve okumaya başladı. Mektubu bitirdiğinde Ayşe mutluluktan ağlıyordu. Şok olmuş, çok şaşırmıştı. Gülerek “Anneanne, dede! Buna inanamayacaksınız!” diye bağırdı. Bu... mektubu... Ayşe’nin... gerçek... ~~amaj~~

~~ay~~lesinden geldi. Ayşe annesinin vefat etmeden önce Aysa’ya bir mektup yazmıştı. O zamanlarda o hastaymış ~~ve~~ doktora göre o zavallı kadın vefat edecekmiş. Mektupta “^{Ayşecim} Ayşecim, seni ne kadar seviyorum biliyorsun. Ama ben büyük bir hata yaptım ve şimdi çok pişman oldum. Sana Senin gerçek kızımızı olduğunu söylediğim ~~de~~ yalan söyledim ve ~~beni~~ öldüğimden önce hatamı düzenlemek çok istiyorum. Doğun gününde Zengin bir kadın evimize geldi. Ellrinde bir bebek vardı. O kadın bana “Çok sordum ve sonunda karar verdim. Sezin şucüğünüzün olmadığımı duydum. bu köyde sizi herkes seviyormuş. Ben bu bebeği size ~~benim~~ vermem ^{ve} karar verdim” diye söylemiş. Çünkü Onun ailesi onu bilmiyordu; Senin ^{olmadığını} doğum yanı. Babanla Çok mutluyduk ve heyecanlıydık. O kadar bir şocuk

istediğimizi vardı. O Zamandan ^{sonra / bori} Sen benim kızımı hayatım
~~te göz~~ oldun. Ben bunu yaptım çünkü ^{bu kadının} ~~bu kadının~~
hayal kırıklığı ^{nda} Kayboldum ve senin ~~özülmem~~ ^{çok}
korkuyordum. Gözümün bebeği. ^{Bana} ~~Benden~~ Kızma. Annen"
diye yazmıştı. Ayşe onu çok merak etmişti ama
annesesi ve ~~babannesisi~~ ^{deadesiyle} oturmaya karar verdi. Çünkü
ona çok ~~ihtiyaçları~~ ^{ihtiyaçları} vardı. Bugün Ayşe'nin gerçek
annesesi ona bu mektubu yazmıştı. Mektupta " Ayşe,
ben kimim ~~bildiğini~~ bilmediğini biliyorum. Annesinin
~~öldüğünü~~ ^{öldüğünü} duydum. Çok ~~üzüldüm~~ ^{üzüldüm}. O yüzden ben bugün
Sanayazıyorum. Bir kadın onun ~~şu~~ ^{şu} terk etmişti
"Sonra çok pişman oldu. Bu ~~kadın~~ ^{kadın} ben. Ayşe ~~iş~~ ^{gün}
ben senin gerçek biyolojik annen. Seni görmek
çok istiyorum ve senin kardeşlerinle ^{insan} tanışmak
çok memnun olacağım. Babam çok zalim bir
insandı. Bunun için seni terk ettim. Buluşacaksa
Seni her şeyi anlatacağım." diye yazıyordu. Ayşe
çok mutlu ^{ya} ~~çünkü~~ ^{çünkü} sonunda yalnız kalmayacaktı.

Ek 9. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma Tekniğine Yönelik Deney Grubu Ürünleri

Yapay zekayla ilgili haber metnini dinleyelim. Siz günümüzde yapay zekayla ilgili ne düşünüyorsunuz? Faydaları ve yararları neler? Sizin imkânınız olsa yapay zekayı nerelerde kullanırsınız? Yapay zekayla neler yaparsınız?

Yapay Fenomen

Hepimiz internet kullanıyoruz ve şüphesiz herkesin en az bir sosyal medya hesabı var. Instagram'ı tüm gençler aktif olarak kullanıyor. Bu sıralar orada yeni bir ünlü kadın keşfedildi. İnsanlar onu takip ediyor, ona yorum yazıyor, fotoğraflarını beğeniyor. Hatta bazı erkekler onun pembe saçları ve güzel yüzüne aşık oluyorlar. Ancak bir problem var. Bu kadın gerçek değil, hatta o bir insan bile değil! Evet yanlış duymadınız. O insan değil, bir yapay zeka. The Clueless isimindeki bir ajans, gerçek olmayan bir Instagram fenomeni üretti. Aitana Lopez isimindeki bu sosyal medya fenomeni 25 yaşında. Bilgisayar oyunları, alışveriş, spor gibi hobileri olan bu kadının yüz binlerce takipçisi var. Ayrıca bu kadın ayda binlerce dolar maaş alıyor. Lopez, iş verenler fenomenlerin bitmeyen isteklerinden sıkıldığı için üretilmiş. Şirket, yapay zekayı böyle yaratıcı bir işte kullanarak günümüzde teknolojinin ne kadar ilerlediğini herkese göstermiş oldu.

Yapay Zekanın Zararı.

Yapay zekayla ilgili haberleri dinledik. Günümüzde yapay zekayla hiç bir şey düşünmüyorum, çünkü bence bize hiç bir faydası yok. Evet, geliştirmek doğru ama insanlara zarar az değil. İnsanlar teknolojiyi her zaman geliştirir ve devam etse, insanların kafası bence kötü çalışacak. Eski zamanlarda insanlar bir şeyleri bulup, okuyup aradılar. O zamanki insanlar çok akıllı oldu bence. Şimdi bizde her şey hazır. İnternete gerek yok, telefonunu alacaksın bizim için faydaları var evet. Filmlerdeki gibi onlar bizi köle kılacak gibi. Yapay zekalar her ülkede var. Aitana Lopez gibi yapay zekalar. Bence yapay zekaları kendimiz için

değil, ülkemiz için kullanmamız gerek.

Yalnızlığı kötü durumda bırakıyor

Ek 10. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma Tekniğine Yönelik Deney Grubu Ürünleri

Aşağıda bir metin verilmiştir. Metni dikkatlice okuyun. Yazar siz olsaydınız bu metni nasıl yazardınız? Metni kendinize göre farklı bir şekilde tekrar yazın. Ahmet ne yapardı?

Yağmurlu bir kış günü, yorucu bir günün sonunda Ahmet sokakta yürüyordu. Hava çok soğuktu ve bir an önce evine gitmek istiyordu. İşleri çok yoğundu, her gün hem işte hem evde çok çalışıyordu. Bugün de evde çok işi vardı bu yüzden hızlı olmalıydı. Yürürken bir ağlama sesi duydu. Durup dikkatlice sesi dinledi. Ses yol kenarından geliyordu. Bakınca şaşırdı çünkü küçük bir erkek çocuğu yol kenarında oturmuş ağlıyordu. Belki 9 belki de 10 yaşlarındaydı. Yanında kimse yoktu. O çocuk kimdi? Neden ağlıyordu? Ahmet çocuk için üzülse de adımlarını hızlandırdı ve yoluna devam etti. "Önce işimi bitirmem lazım." diye düşündü ve çocuğu birkaç dakika içinde unuttu...

Kaybeden çocuk

Bir sıcak yaz günü, yorucu bir günün sonunda Ahmet eve dönüyordu. Hava çok sıcak ve yorucu bir günün sonunda Ahmet evine gitmek istiyordu. Eve dönerken bir ağlama sesi duydu. Sesin nereden geldiğini hemen anladı. Ses Ahmet'in ev kapısından geliyordu. Bakınca çok şaşırdı çünkü çocuk Ahmet'in evinin kapısının yanında oturuyordu. Çocuk yalnızdı, yanında sadece çantası vardı. Dikkatlice baktığında çocuğu tanıdı. Çocuğun ismi Ali. ~~Konu~~ bir yakındaki yaşayan ailenin en küçüğü. Ali de Ahmeti tanıdı. Ahmet soru sormayı başladığında Ali daha sesli ağlamaya başladı. Ahmet çok ne yapacağını bilmedi. Aklına hemen bir çözüme geldi. Sabah marketten aldığı çikolatayı cebinden çıkartıp Ali'ye verdi. Ali çikolatayı aldıktan sonra biraz kendisine geldiği gibi görünüyordu.

İlmis

Ali çindatayı yedikten sonra, Ahmet ne olduğunu öğrenmeye çalıştı. Ali ev aramalarını unutmuştu. Evinde işi hıçkırıkse olmuyordu işin Ahmet'in evine gitmişti. Ahmet de evinde bulamadığına da ne yapacağını bilmeyen Ali ağlamayı başladı. Annesine arayacaktı, ama cep telefonunun pili bitmişti. Bu yüzden Ahmet'in evine geldi. Ali Ahmet'in telefonunu alıp annesini arayıp durumunu anlattı. Ahmet telefonu geri aldığı da Ali'nin annesi Ahmetten yardım ~~istedi~~ Ahmet nasıl yardım edecek ^{istedi} cepini öğrenmeye çalıştı. Annesi dedi ki Ali Ahmet'in evinde oturup ailesinden birisi ^{gelene} geldiğinde kadar bekleyebilir mi? diye. Ahmet ~~de~~ izin verdiğinden sonra gecen ile beraber ^{de} eve girip Ali'nin ailesini bekliyordu.

Benim Dünyam.

Benim adım Aylin. Büyük bir şehirde, kendi küçük dünyasında yaşayan bir genç kızm. Teknoloji, sosyal medya hakkında kendi fikrimi anlatmak istiyorum, bu fikrime diğerleri katılmaya bilir. Bence teknolojinin avantajlarından avantajları daha çok. 2-3 tane örnek vereyim, mesela başka bir şehirde aksi halde bulunduğında okuyorsun, onlarla konuşmak için, yüzlerini görmek için teknoloji kullanmak zorundasın. Şimdi teknolojiler yükseltildi biraz gelişmiş. Şu an teknoloji sayesinde para da kazanabilirsin. Evden çıkmadan iyi para kazanan insanlar çok. Diğer avantajı da bu, bir haberi bulmak için, aksi halde bir şeyi öğrenmek için vakit kaybetmeden hemen İnternette öğrenenebilirsin. Ama bu fikirlerimle teknolojinin avantajları yok demiyorum. Yeterliyse var, örneğin sosyal medya, teknoloji insan sağlığına zararlıdır. Şimdiki zaman çocuklar evden çıkmadan, ~~her~~ bütün gün ekrandan kapılarını kaldırmıyorlar. Bizim hayatımızdaki en mutlu zaman ^{yaşamımız} & küçükken zamanımız. Çocukluğumuz. Onlar çocukluğunu kaybediyorlar. Acıması ben iki tarafa da katılıyorum. İki tarafı teraziye koyup, iyi kullanmamız doğrudur. Telefona, sosyal medyaya, teknolojiye bağlı olmak çok kötü bir alışkanlık. Böyle de olabilir. Beinde öğrenmek isteğini öğrenip, işlerini bitirip, sonra dışarıya çıkıp temiz hava almayı, telefondan biraz dinlenmeyi, kitap okumayı ve arkadaşlarıyla vakit geçirmeyi tercih ediyorum. En son fikrim, teknoloji hayatımızda önemli bir yer alıyor, ama ölçülü kullanmamız gerekiyor.

Çok güzel :)

Ek 11. Metin Tamamlama ve Oluşturma Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Etkinlikler

1. Aşağıda bir metnin başlangıcı verilmiştir. Devamını siz yazınız. Sizce neler oldu?

Bir gün Ali, garsonluk yaptığı kafede her zamanki gibi işini yapıyordu. Öğle vakti kafenin kapısı açıldı. Yine o kız gelmişti. Altın sarısı saçları, deniz mavisi gözleri, güzel gülümsemesiyle Ali'ye selam verdi. Ali'nin kalbi hızla atmaya başladı. Her gün aynı saatte genç kız kafeye gelir ve Ali'ye selam verip bir masada oturur, kahvesini içip giderdi. Ancak Ali onunla hiç konuşamazdı. Bugün cesaretini toplamak ve onunla konuşmak istiyordu.....

Yapay Fenomen

[illegible]

4. Aşağıda bir metnin başlangıcı verilmiştir. Devamını siz yazınız. Sizce neler oldu?

Size büyüklerimden dinlediğim harika bir hayat hikayesinden bahsedeceğim. Bu küçük bir kızın şaşırtıcı hayat hikayesidir. Balıkesir’de Ayşe adında küçük bir kız vardı. Fakir bir ailenin tek kızıydı ancak ne yazık ki ailesi vefat etmişti. Ayşe anneannesi ve dedesiyle beraber küçük bir köy evinde yaşıyordu. Hafta içi okula gidiyor, hafta sonu anneanne ve dedesiyle beraber çalışıyordu. Aile çok fakirdi. Onlara yemek için ve Ayşe’nin okulu için komşular yardım ediyordu. Ayşe liseye gidiyordu. Çok çalışkan ve akıllı bir kızdı. Okulda en iyi notları o alıyordu. Bazen öğretmenleri bile ona şaşıırıyordu. Bir okul günü akşamı, Ayşe eve döndü. Anneannesi Ayşe okuldayken ona bir mektup geldiğini söyledi. O okuma yazma bilmiyordu bu yüzden okuyamamıştı. Ayşe şaşırdı. Ona kim mektup yazardı? O sadece okul arkadaşlarını, dedesini ve anneannesini tanıyordu. Ayşe sessizce mektubu aldı ve okumaya başladı. Mektubu bitirdiğinde Ayşe mutluluktan ağlıyordu. Şok olmuş, çok şaşırmıştı. Gülerek “Anneanne, dede! Buna inanamayacaksınız!” diye bağırdı.....

5. Aşağıda bir şiir verilmiştir. Şiirdeki duyguyu/hissi düşünün. Bu duyguyla ilgili bir kompozisyon yazın. (Masal, şiir, hikâye, düşünce yazısı hangisini istiyorsanız yazabilirsiniz.)

Yazınızda şu konulara değinebilirsiniz:

-Yalnızlık hissinin insan psikolojisine etkileri

-Yalnızlığın avantajları ve dezavantajları

-Yalnızlığın sizin için önemi

Yalnızlık Şiiri

Bilmezler yalnız yaşamayanlar,
Nasıl korku verir sessizlik insana;
İnsan nasıl konuşur kendisiyle;
Nasıl koşar aynalara,
Bir cana hasret,
Bilmezler.

Orhan Veli KANIK

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Aşağıda bir metin verilmiştir. Metni okuyun. Hayal edin, Aylin sizsiniz. Aylin’in fikirlerine katılıyor musunuz? Hangi fikirlerini değiştirmek istersiniz. Bu metni kendi fikir ve cümlelerinizle tekrar yazın. Siz Aylin’siniz ve teknolojiyle ilgili neler düşünüyorsunuz? Anlatın.

Benim Dünyam

Merhaba, ben Aylin. Büyük bir şehirde, kendi küçük dünyasında yaşayan bir genç kıyım. Yaşıtlarımyın aksine teknoloji benim tüm hayatım değil. Ben telefon, bilgisayar ekranlarına vakit öldürmek yerine dışarıdaki temiz havayı içime çekmeyi, rüzgârı hissetmeyi ve kitapların dünyasında yaşamayı tercih ediyorum.

Ben hiç yaşıtlarımy gibi sosyal medya kullanmadım çünkü bence orası sadece zararlı mekanlar. Gençler orada zaman öldürüyor, saatlerce telefonun ışığından kafalarını kaldıramıyorlar. Bense güneş ışığına bakmayı, dışarıda dolaşmayı tercih ederim. Bence telefon, bilgisayar, televizyon gibi teknolojiler tüm insanlar için zararlılar. Eski zamanlardaki gibi sadece kitapların olmasını ne çok isterdim!

Bazen arkadaşlarımy bana soruyor. “Aylin, sen telefonsuz, bilgisayarsız, sosyal medyasız tüm gün ne yapıyorsun?” Ben bu sorulara gülüyorum. Aslında yapılacak o kadar güzel şey var ki. Hemen size anlatayım. Mesela telefonsuz yaşamak çok kolay. İnsanlarla mesajlaşmak yerine arkadaşlarımyla kafede buluşuyorum, onlarla sohbet ediyorum ve eğleniyoruz. Bilgisayarsız eğlenmek ya da öğrenmek de benim için zor değil. Bilgisayar oyunlarını sevmiyorum bunun yerine arkadaşlarımy ve ailemle kutu oyunları oynuyoruz. Tabu ve Jenga oyunları benim en sevdiklerim. Bir şey öğrenmek istediğim zaman bilgisayara ihtiyacım yok. Kütüphaneye gidiyorum ve kitaplar bana yüzlerce bilgiyi veriyor. Sosyal medya ise bence gençlerin sosyalleşmesini engelliyor. Sosyal biri olmak için farklı mekanlara gidiyor, yeni arkadaşlar ediniyorum. İşte benim hayatım böyle, teknolojiden uzak ve mutluyum, herkese tavsiye ediyorum.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....