



**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZERKLİĞİ İLE YAZMA
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

ELİF ERSOY

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2021
MUĞLA**

**T. C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
TÜRKÇE EĞİTİMİ BİLİM DALI**

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN
ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZERKLİĞİ İLE YAZMA
BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ**

**ELİF ERSOY
ORCID NO: 0000-0001-8997-3834**

**TEZ DANIŞMANI
DR. ÖĞR. ÜYESİ DİDEM ÇETİN**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**HAZİRAN, 2021
MUĞLA**

JÜRİ ONAY SAYFASI

Elif Ersoy tarafından hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Özerkliği ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Esra KARAKUŞ TAYŞI
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Jüri Başkanı

Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı

Doç. Dr. Nigar İPEK EĞİLMEZ
Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı
Üye

Tez savunma tarihi: 24/06/2021

Bu tez Türkçe Eğitimi Bilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olması için gerekli şartları yerine getirmektedir.

Prof. Dr. Sabri SİDEKLİ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Özerkliği ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” başlıklı Yüksek Lisans Tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 24/06/2021

Elif ERSOY

Bu tezde kullanılan ve başka kaynaktan yapılan bildirişlerin, çizelge, şekil ve fotoğrafların kaynak gösterilmeden kullanımı, 5846 sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu’ndaki hükümlere tabidir.

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA ÖZERKLİĞİ İLE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ

ELİF ERSOY

Yüksek Lisans Tezi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN

Haziran 2021, XVIII + 105 sayfa

Yabancılar Türkçe öğretiminin ilk ve en önemli basamağı, bireylere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Bu becerilerden sonuncusu olarak nitelendirilen yazma, öğrenciler tarafından öğrenilmesi en zor beceri olarak görülmektedir. Uzun süreli ve zaman alan bir beceri olduğu için öğrenciler tarafından yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirilmektedir. Bu olumsuz tutumun ortadan kaldırılması için öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi ve özellikle kendilerine olan inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu sebeple, kendine güvenen bireylerin özerklik algılarının yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Özerklik temelinde oluşan yazma özerkliği, bireylerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını artırabilen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilen, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek bir yetidir. Yabancı dil öğretiminde yazma özerkliğine sahip bireylerin yetişmesini sağlayarak hem yazma becerilerinin gelişmesini desteklemek hem de başarılı bireylerin sayısını arttırmak hedeflenmektedir. Bu araştırmanın genel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir.

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020/2021 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim

Merkezi’nde öğrenim gören B1 ve B2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında dünya genelinde yaşanan Kovid 19 sebebiyle 157 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak eksik ve kusurlu doldurulan ölçekler çalışmadan çıkarıldıktan sonra kullanıma uygun 129 ölçekle analiz yapılmıştır. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma verileri öğrencilere yazdırılan kompozisyonlar, “Kişisel Bilgi Formu”, “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” ve “Yazma Özerkliği Ölçeği” ile elde edilmiştir. Ölçme süreci sonunda veriler; Ki Kare Testi, frekans ve yüzde değerleri, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Spearman’s Rho ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yazma özerklik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek olduğu görülmüş; Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: özerklik, yazma özerkliği, yazma becerisi, yabancılara Türkçe öğretimi

ABSTRACT

ANALYSIS OF THE RELATIONSHIP BETWEEN WRITING AUTONOMY WITH WRITING SKILLS OF THE STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

ELİF ERSOY

Master Thesis, Turkish Language Department of Education

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Didem ÇETİN

June 2021, XVIII + 105 pages

The first and most important step of teaching Turkish to foreigners is to enable them to acquire four basic language skills. Writing which is considered to be the last of these skills is seen as the most difficult skill for students to learn. Since it is a skill that takes long time to master, a negative attitude towards writing is developed by students. In order for students to get rid of this negative attitude, their writing skills should be developed and their self-confidence in writing should be high. In this connection, self-confident individuals are expected to have a sufficient level of sense of autonomy. Writing autonomy, formed on the basis of autonomy, is a competence which can contribute to the increase of individuals' attitudes and motivations towards writing, the development of students' writing skills and the occurrence of efficient and permanent learning. In foreign language education, it is aimed to both support the development of writing skills and increase the number of successful individuals by educating individuals who have writing autonomy. The general purpose of the current study is to examine the relationship between writing autonomy with writing skills of the students who learn Turkish as a foreign language.

The study group of the research consists of B1 and B2 level students studying at Muğla Sıtkı Koçman University, Uşak University and Bursa Uludağ University Turkish

Teaching Centres in the 2020-2021 academic year. Within the context of the study, data were collected from 157 students due to Covid 19 experienced worldwide. However, after the incomplete and inaccurately completed scales were excluded from the study, the analysis was performed on 129 scales. In the study, the survey model, one of the quantitative research methods, was used. The data of the study were collected through the compositions written by the students, a “Personal Information Form”, a “Writing Rubric” and the “Writing Autonomy Scale”. The collected data were analyzed by using the Chi-square test, frequencies and percentages, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H Test and Spearman’s Rho. As a result of the study, it was observed that the writing skills of students with high levels of writing autonomy were also high, and a positive, low level and significant relationship was found between the writing autonomy and writing skills of the students learning Turkish as a foreign language.

Keywords: autonomy, writing autonomy, writing skill, teaching Turkish as a foreign language

ÖN SÖZ

Bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Yabancı dil öğretimi alanında oldukça önemli olan özerklik kavramı ile dört temel dil becerisinden sonuncusu olarak nitelendirilen yazma becerisi üzerinde durulmuştur. Türkiye’de yapılan araştırmalarda özellikle yabancılara Türkçe öğretiminde, yazma özerkliği hakkında yapılan çalışmalar yetersizdir. Bu sebeple yabancı öğrencilerin Yazma özerkliği ile yazma beceri düzeyleri farklı değişkenler ile incelenmiştir.

Çalışmam boyunca ilgi, anlayış ve sabır gösteren, güler yüzlülüğü ile her konuda yardımcı olan kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Didem ÇETİN’e, tezimin analiz kısmında her türlü desteği sağlayan değerli hocam Prof. Dr. Yahya ALTINKURT’a teşekkürlerimi sunarım.

Başta aileme, bu noktaya gelmemi sağlayan ve desteklerini esirgemeyen dayım Bilal AYTEN ve yengem Günnur AYTEN’e teşekkürü bir borç bilirim.

Son olarak en büyük destekçim, beni çalışmaya motive eden, bana güvenip ve inanan sevgili eşim Gürsel ERSOY’a ve sevgisi ile hep yanımda olan canım oğluma çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ETİK BEYANI	iv
ÖZET	v
ABSTRACT	vii
ÖN SÖZ	ix
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar DİZİNİ	xiii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xvi
KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
EKLER DİZİNİ.....	xviii

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Problem Cümlesi	2
1.3. Araştırmanın Amacı	2
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları	4
1.7. Tanımlar	5

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi	6
2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi	7
2.3 Yazma Becerisi	8
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi	13
2.5. Özerk Öğrenme	16
2.6. Öğrenen Özerkliği	20
2.7. Yazma Özerkliği.....	22
2.8. İlgili Araştırmalar	26
2.8.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar	26
2.8.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar.....	30

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)	33
3.2. Çalışma Grubu.....	33
3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretim Merkezleri ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler	34
3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler ..	34
3.3. Veri Toplama Araçları	38
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	38
3.3.2. Yazma Özerkliği Ölçeği	38
3.3.3. Yazılı Anlatım Konuları	39

3.3.4. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı.....	39
3.4. Verilerin Toplanması / İşlem Yolu.....	40
3.5. Verilerin Analizi.....	40

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Öğrencilerin Üniversite, Cinsiyet ve Ana Dil Değişkenlerine Göre Yazma Derslerindeki Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi	42
4.2. Öğrencilerin Yazma Özerkliğine Ait Tanımlayıcı Veriler	45
4.3. Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması ..	48
4.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Ait Tanımlayıcı Veriler.....	56
4.5. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması	59
4.6. Yazma Özerkliği ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	69

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	72
5.2. Öneriler	82
KAYNAKÇA.....	84
EKLER	95

TABLÖLAR DİZİNİ

	Sayfa
Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretim Merkezleri ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler	34
Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkelerine İlişkin Veriler	35
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Veriler	36
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Veriler	36
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dillerine İlişkin Veriler	36
Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Amacına İlişkin Veriler	37
Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Derslerinde Zorlanma Durumlarına İlişkin Veriler	37
Tablo 8. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler	42
Tablo 9. Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler	43
Tablo 10. Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler	44
Tablo 11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Özerkliği Düzeyi Puanları	45
Tablo 12. Yazma Özerkliğine İlişkin Veriler	46
Tablo 13. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler	48
Tablo 14. Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler	49

Tablo 15. <i>Yaş Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	50
Tablo 16. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Özerkliğine Ait Motivasyon ve Tutum Boyutu Arasındaki Farklılığına İlişkin Veriler</i>	51
Tablo 17. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Özerkliğine Ait Paylaşım ve Değerlendirme Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	52
Tablo 18. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Özerkliğine Ait Planlama ve Süreç Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	53
Tablo 19. <i>Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	54
Tablo 20. <i>Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	55
Tablo 21. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeyi Puanları</i>	56
Tablo 22. <i>Yazma Becerilerine İlişkin Veriler</i>	57
Tablo 23. <i>Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	59
Tablo 24. <i>Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	60
Tablo 25. <i>Yaş Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	61
Tablo 26. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Sayfa Düzeni Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	62
Tablo 27. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Başlık Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	63
Tablo 28. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Plan ve İşleyiş Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	64
Tablo 29. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Dil ve Anlatım Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	65

Tablo 30. <i>Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Yazım ve Noktalama Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	66
Tablo 31. <i>Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	67
Tablo 32. <i>Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler</i>	68
Tablo 33. <i>Yazma Özerkliği ile Yazma Becerisi Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Veriler</i>	69



ŞEKİLLER DİZİNİ

	Sayfa
Şekil 1. <i>Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Aşamaları</i>	14
Şekil 2. <i>Öğrenen Özerkliği Şeması</i>	19
Şekil 3. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Özerkliği Puanları Dağılımı</i>	46
Şekil 4. <i>Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeyi Puanları Dağılımı</i> ...	57

KISALTMALAR DİZİNİ

ADGD	: Avrupa Dil Gelişim Dosyası
akt.	: Aktaran
AOÇP	: Avrupa Ortak Çerçeve Programı
ed.	: Editör
MSKÜ	: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretim Merkezi
Ü.	: Üniversite
vb.	: ve benzer(ler)i

EKLER DİZİNİ

	Sayfa
Ek 1. <i>Araştırma İzin Belgesi</i>	95
Ek 2. <i>Kişisel Bilgi Formu</i>	96
Ek 3. <i>Yazma Özerkliği Ölçeği</i>	97
Ek 4. <i>Yazılı Anlatım Konuları</i>	98
Ek 5. <i>Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı</i>	99
Ek 6. <i>Kompozisyonlardan Örnekler</i>	101

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde; araştırmanın problem durumuna ve cümlesine, amacına, önemine, varsayımlarına, sınırlılıklara ve tanımlara ait kavramlara yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler, uluslararası ilişkiler ve küreselleşme, yabancı dil öğretimine duyulan ihtiyacı ortaya koymakta ve bu alana ilişkin çalışmaların sayısını artırmaktadır. Artan teknoloji ile birlikte milletlerin iletişim kurabilmeleri için yabancı dil öğrenimi zorunlu bir hâl almaktadır. Bu zorunluluk, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesine zemin hazırlamıştır. Ülkemize eğitim, iş, turizm, göç vb. gibi sebeplerden dolayı gelen kişilerin Türkçe öğrenme ihtiyaçları, bu alana duyulan gereksinimi ortaya koymaktadır.

Yabancı dil öğretiminin ilk basamağı; temel dil becerileri olan okuma, dinleme, yazma, konuşma becerileridir. Yabancı dili iyi bir şekilde öğrenebilmek için dört temel becerinin bir bütün şeklinde öğrenilmesi gerekir. Yabancı dil öğretiminde önce anlamaya, sonra da anlatmaya yönelik becerilerin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çünkü bir yazıyı yazabilmek için dilin kurallarını öğrenmek ve söz varlığını geliştirerek nasıl yazılması gerektiğini bilmek gerekmektedir (Temur ve Yıldırım, 2018). Anlatma becerilerinden biri olan yazma, öğrenciler tarafından öğrenilmesi en zor beceri olarak görülmektedir. Yazma uzun süreçli ve zaman alan bir beceri olduğu için yazma becerisine yönelik olumsuz bir tutum yer almaktadır. Göçer (2013) yazmanın diğer dil becerilerine göre daha zor kazanılan bir beceri olduğunu belirtmektedir. Byrne (1988) yazmanın, öğrencilerin en zorlandıkları beceri olduğunu ifade etmektedir. Bunun altında yatan sebeplerin psikolojik

ve dil bilgisel sorunlar olduğunu dile getirmektedir. Göçer (2010) yazma eğitimindeki sorunları; dikkatsizlik, özensizlik, amaçsızlık ve yazının sıradan bir etkinlik hâl alması olarak nitelendirmiştir.

Özerklik temelinde oluşan yazma özerkliği, bireylerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını artırabilen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilen, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek bir yetidir. Yabancı dil öğretiminde yazma özerkliğine sahip bireylerin yetişmesini sağlayarak hem yazma becerilerinin gelişmesini desteklemek hem de başarılı bireylerin sayısını artırmak hedeflenmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalar incelendiğinde, yazma becerisinin zor ve sıkıcı bir beceri olduğu belirtilmektedir. Bunun temel sebepleri bilişsel, duyuşsal ve dil bilgisel olarak nitelendirilmektedir. Aynı zamanda öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutumları da yer almaktadır. Bu sebeple, yazma becerisine karşı olumsuz tutumların ortadan kaldırılması ve yazmanın bir ihtiyaç hâline getirilmesi gerekli görülmektedir. Yabancılar Türkçe öğretiminin hedeflerinden biri de öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyon ve tutumlarını geliştirerek yazma özerkliği düzeylerini artırmaktır. Artan yazma özerkliği ile birlikte öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesi ve yazılı anlatım becerilerinin daha iyi olması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi, söz konusu amaçlara ulaşılmasına da katkı sağlayacaktır.

1.2. Problem Cümlesi

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç çerçevesinde, şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumları üniversite, cinsiyet ve ana dil değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ne düzeydedir?
3. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği, öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyet, yaş, ana dil, yabancı dil öğrenme amacı ve yazma derslerinde zorlanma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ne düzeydedir?
5. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri, öğrenim gördüğü üniversite, cinsiyet, yaş, ana dil, yabancı dil öğrenme amacı ve yazma derslerinde zorlanma değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?
6. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

1.4. Araştırmanın Önemi

Yabancılar Türkçe öğretiminin ilk basamağı, bireylere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Bireylerin özellikle yazma eğitimi ve becerisini geliştirmek için kendilerine olan inançlarının yüksek olması gerekmektedir. Bu sebeple, kendine güvenen bireylerin özerklik algılarının yeterli düzeyde olması beklenmektedir. Yabancı dil öğretiminde yazma özerkliğine sahip bireylerin yetişmesini sağlayarak hem yazma becerilerinin gelişmesini desteklemek hem de başarılı bireylerin sayısını artırmak hedeflenmektedir.

Bu araştırmayla, yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin ortaya konulması amaçlanmaktadır. Böylece yazma becerisine karşı olumsuz tutumların ortadan kaldırılması ve yazmanın zor bir beceri olarak nitelendirilmesinin önlenmesi hedeflenmektedir. Öğrenen özerkliğe sahip öğrencilerin, sorumluluk bilinci kazanarak, kendi öğrenme yöntemleri ile yazma öğrenimindeki sorunlarının farkına vararak, yazma becerisine olan ilgi ve tutumlarının değişebileceği düşünülmektedir.

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin, yazma özerkliği becerileri ile kendi sorumluluklarının bilincinde olmaları, kendi öğrenme planlarını yapabilmeleri ve bu doğrultuda nasıl ilerlemeleri gerektiğini bilmeleri oldukça önemlidir çünkü bu becerilerin, öğrencilerin dil öğrenimini geliştireceği düşünülmektedir. Yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin yüksek olması, yazma becerilerinin de daha yüksek olabileceğini göstermektedir. Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Alanyazın incelendiğinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin öğrenen özerkliği ve yazma becerilerini ayrı ayrı inceleyen çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Ancak yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma ilk olma özelliğindedir. Bu çalışmanın, yazma özerkliği konusunda yapılacak diğer uygulamalara örnek oluşturması açısından önemli olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada;

1. Öğrencilerin Kişisel Bilgi Formu ve Yazma Özerkliği Ölçeği'ni samimiyetle cevapladığı,
2. Öğrencilerin yazma becerisini tespit etmek amacıyla yazdırılan kompozisyonlara içtenlikle katıldığı varsayılmıştır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

1. Bu çalışma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER'de, Uşak Üniversitesi TÖMER'de ve Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören, B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerden toplanan verilerle sınırlıdır.

2. Bu çalışma Yazma Özerkliği ve Kompozisyon Yazımı'nda yer alan boyutlar ile sınırlıdır.

3. Dünya genelinde yaşanan salgın hastalık Kovid 19 sebebiyle 157 öğrenciye ulaşılabilmiş ve bu sayı ile sınırlıdır.

1.7. Tanımlar

Özerklik: Bireyin, bağımsız bir şekilde kendi öğrenme yeteneklerini yerine getirmesidir (Smith, 2008).

Öğrenen Özerkliği: Öğrencilerin kendi aldığı sorumluluk ve bunları öğrenmede yerine getirme becerisidir (Holec, 1981).

Yazma: Duygu, düşünce ve istekleri belli kurallar çerçevesinde sembollerle ifade etme; kelimelerin somut bir şekilde anlamlandırıldığı bir beceridir (Özbay, 2009).

Yazma Becerisi: Belli bir duyguyu, düşünceyi ve bilgiyi gözlem ve var olan birikimden yararlanarak okuyucuya doğru bir şekilde aktarmadır (Süğümlü, 2016).

Yazma Özerkliği: Bireyin, bir amaç doğrultusunda isteyerek planlı bir şekilde duygu ve düşüncelerini somut olarak anlamlandırmasıdır (Tekşan ve Süğümlü, 2018).

Yabancı Dil: Ana dili dışında öğrenilen diğer bütün dillerden her biri ya da ana dili dışında farklı alanlarda uzmanlaşmak için kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır [Türk Dil Kurumu (TDK), 2021].

Öğrenci: Bir öğretmen ya da bilim yetkilisinin gözetimi altında belli bir alanda çalışan kimse (TDK, 2021).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE ve İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Yabancı Dil Öğretimi

Yabancı dil, ana dili dışında öğrenilen diğer bütün dillerden her biri ya da ana dili dışında farklı alanlarda uzmanlaşmak için kullanılan dil olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2021). Yabancı dil; bir ülkede yaşayan insanların ana dili dışında konuştuğu ve farklı amaçlar doğrultusunda sonradan öğrendiği dildir.

Tarih boyunca toplumlar birbirleriyle etkileşime geçmişler ve böylece diğer toplumların da dillerini öğrenmişlerdir. Çağın değişmesiyle birlikte toplumlar daha çok iletişim halinde olmaya başlamışlar ve böylece yabancı dil öğrenimi önem kazanmıştır (Şahin ve Kalın-Salı, 2018).

Dünyada birçok dil bulunmasına rağmen artan uluslararası ilişkiler, milletlerin ana dilleriyle iletişimini yetersiz kılmış ve diğer milletlerin dillerini öğrenmek bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Ülkeler arası iletişim, yaşanan teknolojik gelişmeler; ülkelere yapılan eğitim, iş, turizm, göç vb. gibi sebeplerden dolayı yeni bir dil öğrenimi zorunlu bir hâl almaktadır.

Günümüzde artan toplumlar arası ilişkiler ile birlikte kültür, yabancı dil öğretiminin önemli bir parçası olmuştur. Bireyler yabancı dil öğrenimi ile birlikte o toplumun örf ve adetlerini, inançlarını, yaşam tarzlarını ve kültürel değerlerini de öğrenmektedir. Öğrencilerin kültürel değerlerle birlikte yabancı dil öğrenmeleri, dili daha anlamlı kılmaktadır. Böylece öğrenciler istekli bir şekilde dil öğrenmeye başlayacak ve başarılı bir şekilde dil öğrenimi sağlanacaktır.

Yabancı dil öğretimi sadece temel dil becerileri, dil bilgisi ve söz varlığından oluşan bir bütün değildir. Aynı zamanda yabancı dil öğretimi o dilin farklı anlamlarını da

içermektedir. Yabancı dil öğrenen bireyler hem öğrendikleri dili hem de o topluma ait maddi ve manevi değerleri daha etkili bir şekilde öğrenmektedirler (Boylu, 2014).

Maddi ve manevi değerler bir toplumun kültürünü oluşturan önemli unsurlardır dolayısıyla bireyler dil öğrenirken o toplumun kültürel değerlerini de öğrenmektedir. Bir toplumda yer alan her türlü sözlü ve yazılı kuralları oluşturan kültür, dil öğretiminin önemli bir aktarıcısıdır. Kültür sayesinde o topluma ait, inanç ve tutumlar, tarih ve coğrafya, müzik, edebiyat, ilim, dünya görüşü ve değer ölçüleri de öğretilmektedir. Böylece bireyler dil öğrenirken o toplumu daha yakından tanımakta ve dili daha eğlenceli ve etkin bir şekilde öğrenmektedir (Temizyürek, 2007). Bir dil öğrenilirken kültürel değerler de öğrenme aracı olabilir. Yabancılar Türkçe öğretimi, sadece dil öğretimiyle sınırlı kalmayarak o topluma ait değerleri de kapsamaktadır, bu yüzden yabancılar Türkçe öğretimi oldukça önemlidir.

2.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dil öğretimi, siyasi, ekonomik ve kültürel sebeplerden dolayı insanlar için bir ihtiyaç hâline gelmiştir. Türkiye'nin diğer ülkelerle olan ilişkileri, Türkçenin önemini artırmış ve diğer toplumlar tarafından Türkçenin öğrenilmesine zemin hazırlamıştır.

Günümüzde Türkçe, dünyanın pek çok yerinde yaşayan insanlar tarafından konuşulan ve önemi her geçen gün artan bir dildir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, ülkemizde ve dünyanın birçok ülkesindeki kuruluşlarda yer almakta ve bu kuruluşların Türkiye'deki sayısı gittikçe artmaktadır.

Türkiye'de yabancı dil öğretimi 1950'li yıllarda büyük önem kazanmaya başlamıştır. Özellikle Türkiye Cumhuriyetlerinden, üniversitelerde eğitim görmek için gelen öğrencilerin sayısı artmış ve yabancılar Türkçe öğretimi alanı bir ihtiyaç haline gelmiştir. İlk olarak 1984 yılında Ankara Üniversitesi bünyesinde kurulan TÖMER ile yabancılar Türkçe öğretimi sistemli bir şekilde ele alınmaya başlanmıştır (Göçer, 2013). Bununla birlikte Yunus Emre Enstitüsü ve özel eğitim kuruluşları ile yabancılar Türkçe öğretimi büyük bir hızla ilerlemeye devam etmektedir. Bu kuruluşların ana misyonları Türkçeyi programlı bir şekilde öğretmek ve bunun yanında kültürel unsurlara da yer vererek dilin daha kapsamlı ve kolay bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktır.

Yabancı dil öğretiminin tamamlayıcı unsurlarından olan kültür, dil öğrenme sürecinde oldukça önemlidir. Yabancı dil öğretimi, aynı zamanda kültürün dünyaya açılan bir penceresi olarak nitelendirilmektedir (Kırkkılıç ve Sevim, 2018). Öğrenciler Türkçe öğrenirken bir yandan da, Türk toplumuna özgü değer ve yargıları da öğrenmektedirler. Toplumdaki motifleri oluşturan kelimelerin, deyimler ve atasözlerinin sözcük karşılığından ziyade, kültür içinde ne gibi çağrışımlarda bulunduğu kültür sayesinde öğrenilmektedir. Dolayısıyla bütün sözcüklerin arkasında derin anlamlar içeren bir kültür birikimi vardır. Böylece bireyler Türkçe öğrenirken kültürel değerleri de daha yakından tanımaktadırlar.

Yabancılarla Türkçe öğretiminin önem kazanmasıyla birlikte üniversitelerde bu alanla ilgili yapılan çalışmaların sayısı artmaktadır. Özellikle yurt dışından gelen öğrenciler lisans eğitiminin dışında yüksek lisans ve doktora eğitimlerini de tamamlamaktadırlar. Yabancılarla Türkçe öğretimi ile birlikte açılan TÖMER'lerin sayısı artmış ve bu birimde görev alacak kişilere eğitimler verilmiştir. Böylece üniversitelerde yabancılarla Türkçe öğretimi giderek daha çok yaygınlaşmaktadır, bu durum Türkçenin daha geniş kitlelere ulaşabileceğini göstermektedir.

2.3 Yazma Becerisi

Yazma; duygu, düşünce ve istekleri belli kurallar çerçevesinde sembollerle ifade etme, kelimelerin somut bir şekilde anlamlandırıldığı bir beceridir (Özbay, 2009). Güneş (2018) yazmayı; zihinde yapılandırılmış duygu, düşünce ve bilgilerin bazı kurallarla birlikte yazıya dökme olarak tanımlamaktadır. Erol (2016) yazmayı; insanların dil gelişiminde ve birbirleriyle olan iletişimlerinde etkili bir araç olarak tanımlamaktadır.

Eski çağlarda insanlar, duygu ve düşüncelerini sözlü olarak ifade etmek zorundaydı. Toplumdaki yasa ve kanunlar, örf ve adetler, inançlar insanların hafızalarında yer almaktaydı. Yazının icadıyla birlikte hafızada yer alan kurallar, kitaplara aktarıldı ve bu kurallar bütününe kalıcılığı sağlandı. Böylece bütün uygarlığın sahip olduğu kültürel değerlerin diğer toplumlara yayılması kolaylaşmıştır. Yazı ile eski medeniyetler günümüze kadar varlığını koruyabilmişlerdir.

Yazı, insanların geçmişten günümüze kadar kullandığı en önemli iletişim araçlarından birisidir. Yazı; kültürlerin, medeniyetlerin, toplumların bilgi edinimini

günümüze kadar ulaştıran ve yüzyıllardır iletişimi sağlayan en etkili iletişim unsurudur. Yazı sayesinde insanoğlunun asırlar öncesi elde edindiği bilgiler günümüze kadar gelmektedir.

Anlatma becerilerinden biri olan yazma, geçmişini günümüze taşıyan bir iletişim köprüsüdür. Geçmişteki bilgileri günümüze ulaştırarak bu bilgilerin kalıcılığını sağlamış ve halen de bu bilgileri kullanmamıza imkân sağlamaktadır. Böylece yazı ile birlikte toplumlar arası iletişimler daha da artarak günümüze kadar devam etmiştir.

Yazı somut ve kalıcı bir eylemdir. ‘Söz uçar yazı kalır, hatırdan kalmaz satırdan kalır.’ ifadesi ile yazının ne kadar önemli ve kalıcı bir eylem olduğu belirtilmektedir. Yazı geçmişteki bilgileri bugüne taşıyan en büyük iletişim aracıdır. Dolayısıyla yüzyıllar öncesi bilgiler bugün yazı sayesinde canlılığını korumaktadır.

Yazmanın tarihsel boyutunun yanında toplumsal yeri de çok önemlidir. Yazma denilince akla ilk gelen eğitim hayatı olsa da yazma, günlük hayatın her alanında kendine yer edinmiştir. Bağcı ve Başar (2013) yazının günlük hayattaki yerini; internet, cep telefonu, posta, faks, form doldurma, özgeçmiş, not alma, alışveriş listesi vb. gibi iletişim unsurları olarak ifade etmektedir.

Yazma, zihindeki düşüncelerin harekete geçirilip cümlelere aktarılmasını sağlamaktadır. Yazma, öğrencilerin düşüncelerini geliştiren, bilgi birikimlerini çoğaltan ve zihinsel sözlüklerini geliştirmeye izin veren bir beceridir. Dolayısıyla öğrencilerin düşüncelerini sorgulama, gözden geçirme, karşılaştırma ve yeniden anlamlandırma gibi zihinsel becerilerini geliştirmektedir (Güneş, 2018). Böylece öğrencilerin hem yazma becerileri gelişmiş hem de analiz yapabilme yetenekleri artmıştır.

Yılmaz’a (2013) göre yazmak, bilgi edinmenin ve üretmenin yollarından birisidir. Bireylerin, yazı yazmayla birlikte ne kadar bilgi birikimine sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Yazan ve üreten bireyler, toplumlarını geliştirerek zengin fikirlere sahip ve medeniyet seviyesi yüksek milletler haline gelebilmektedir. Dolayısıyla yazmak sadece kişisel bir uğraş değil toplumların da geleceğine yön veren bir beceridir.

Yapılan birçok çalışma, yazının insanlar üzerindeki psikolojik, sosyal ve dil gelişimi kavramlarının öneminden bahsetmektedir. Birey, yazdığı sürece rahatladığını ve yazı ile kendini ifade etmenin mutluluğunu dile getirmektedir. Günlük yaşamda yazılan yazılar hem bireyin rahatlamasını sağlamakta hem de daha rahat iletişim kurmasını kolaylaştırmaktadır. Herhangi bir ürün ortaya koymak için yazan kişinin, kendine olan

güveni artmış ve sosyal açıdan da geliştiğinin farkına varmaktadır (Yılmaz, 2013). Dolayısıyla yazma sadece beceri olarak değil birçok alanda kişilere fayda sağlamaktadır.

Yazmanın belli bir anlamı olmalıdır çünkü anlamsız bir yazı öğrencilerin ilgisini çekmez ve istenilen başarı sağlanamayabilir. Yazmanın kültürel değerlerle ve günlük yaşamla ilgili konulardan oluşması öğrencinin yazmaya olan ilgisini artırır ve daha istekli bir yazma yaklaşımı sergilemesine yardımcı olur (Sasson, 2011).

Yazma becerisi; belli bir duyguyu, düşüncüyü ve bilgiyi gözlem ve var olan birikimden yararlanarak okuyucuya doğru bir şekilde aktarmadır (Süğümlü, 2016). Yazma becerisi; zihinde oluşan üretimin yazıya aktarılma şekli olarak ifade edilmektedir (Erol, 2016). Göçer'e (2013) göre yazma becerisi; bireyin duyduklarını, gördüklerini, tasarladıklarını belli kurallar çerçevesinde yazı ile anlatma becerisidir. Elftorp (2007) yazma becerisini; bireyin, kendini konuşma ile birlikte ifade edebildiği yöntemlerden biri olarak açıklamaktadır.

Dört temel dil becerisinin sonuncusu olarak nitelendirilen yazma becerisi; görülen, duyulan, ifade edilmek istenen duygu ve düşüncelerin sistemli bir şekilde yazıya aktarılmasıdır. Anlatma becerilerinden biri olan yazma, tüm dil becerileri ile iç içedir ve birbirleriyle paralel olarak ilerlemektedir.

Birbirine taban oluşturan okuma ve yazma becerisi dil öğrenimi için oldukça önemlidir. Okuma becerisi, yazma becerisine göre daha kolay öğrenilmektedir fakat yazma becerisi daha zor ve zihinsel bir süreç gerektirmektedir. Bunun sebebi ise okumada harfleri, kelimeleri, cümleleri ve paragraflardan oluşan bir metni anlamlandırma; yazmada ise kelime hazinesinde yer alan kelimeleri belli bir zihinsel işlemten sonra ve kurallar çerçevesinde yazıya aktarabilmektir (Deniz, 2017). Yazma, geniş bir bilgi birikimi gerektirdiği için diğer becerilere göre daha zor kazanılmaktadır çünkü küçük bir cümle yazmak için bellekte bir dizi zihinsel uğraş gerektirmektedir.

Yazma öncelikle düşünmeyi gerektiren bir süreçtir. Duygu ve düşünceler, zihinde planlanarak dil kurallarına uygun bir şekilde yazıya aktarılır. Demirel (2019) yazma öğretiminde belli sıranın izlenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bireyin, yazacağı metinde hangi konulara yer vermesi gerektiği ve konu hakkında yeterli bilgiye sahip olup olmadığı ve hangi dil bilgisi kurallarına yer vereceği, yazma öğretiminden önce dikkat edilmesi gereken önemli konulardır. Yazma öğretiminde izlenilmesi gereken sıra öğrenci yönünden şöyledir; öncelikle yazılacak konunun düşünülmesi ve kime hitap edeceği,

öğrencilerin konu hakkında neler bildiklerini kontrol etme ve hangi dil bilgisi konularına yer vereceğine karar vermesidir. Öğretmen yönünden izlenilmesi gereken sıra ise; yazdırılacak konunun önceden belirlenmesi, konuya ilişkin kelimeler ve dil yapıları hakkında bilgiler verilmesi, konuyla ilgili bir bölümü öğrencilerin katkısıyla sınıf tahtasına yazmadır (Demirel, 2019). Belli bir sıra halinde kazandırılan beceriler ile yazma öğretimi daha ekili olabilmektedir. Bu yüzden belli bir plan dâhilinde yapılan çalışmalar ile kalıcı ve başarılı öğrenmelerin gerçekleşmesi mümkündür.

Yazma becerisi, öğrencileri araştırmaya yönelten, aynı zamanda öğrencilerin yaptığı yanlışları düzeltmesine imkân sunan ve böylece eksik olan bilgilerini de tamamlamaya sevk eden bir beceridir. Yazma ile birlikte bireylerin ufku genişler, bilgi ve donanım sahibi olurlar. Gelişen yazma becerisi ile bireylerin düşünme alışkanlıkları, eleştirel düşünme becerileri ve sosyal dil becerileri artar (Özdemir, 2014). Böylece bireylerin sistemli ve çok yönlü düşünme şekli gelişmektedir.

Yazma, bireylerin yaşam boyu ihtiyaç duyduğu ve sürekli üzerine çalışılması gereken bir anlatma becerisidir.

Çakır'a (2010) göre yazma becerisinin, aşağıda belirtilen hedeflere katkı sağladığı düşünülmektedir:

- ☐ Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- ☐ Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- ☐ Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- ☐ Dil yanlışlarının görülmesine,
- ☐ Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- ☐ Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- ☐ Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- ☐ Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,
- ☐ Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- ☐ Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine

Bu hedeflerle öğrenciler yazma becerilerini geliştirerek daha çok yol kat etmiş olur, aynı zamanda yazma becerisindeki bu başarı diğer dil becerilerinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır.

Türkçe öğretiminin önemli becerilerinden biri olan yazmanın gelişimi için bazı yöntemler vardır. Tama ve McClain'e (2001) göre başarılı bir yazma becerisi edinimi için; öğrencilerin bol bol yazı çalışması yapmaları sağlamak ve bu yazıları sınıf ortamında sunmak, yazı hakkında verilen geri bildirimler ile kalıcı ve doğru öğrenmeleri sağlamak, farklı metinler kullanarak öğrencilerin yazmaya yönelik ilgisini çekip bu becerinin gelişmesi desteklemek gerekmektedir.

Taş'a (2019) göre bir yazı yazmanın temelini, söz varlığı oluşturmaktadır. Zengin kelime hazinesine sahip bireyler düşüncelerini kolaylıkla yazıya aktarabilmekte ve başarılı bir yazma ürünü ortaya koyabilmektedirler. Böylece geniş söz varlığına sahip bireylerin yazma becerilerini geliştirmesi daha kolay olmaktadır.

Temel dil becerileri arasında bireylerin en çok zorlandığı alan yazma becerisidir. Bireylere göre yazma, güç ve üstesinden gelinmesi zor bir beceri olduğu için yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilenmektedir. Açıık'ın (2008) TÖMER' de yaptığı çalışma, bu durumu doğrulamaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin %40'lık bir oranla en çok yazmada zorlandığı belirtilmektedir. Byrne'e (1988) göre yazma becerisi bireylerin en çok zorlandığı beceridir, bunun sebebi ise psikolojik, kognitif ve dil bilgisi alanında yaşanan sorunlardır. Bu sebeplerden dolayı öğrencilerin tutumu olumsuz olabilmektedir.

Yazma diğer (okuma, dinleme, konuşma) becerilerle iç içedir fakat diğer becerilere göre öğrenimi zordur. Sayfa düzeni, noktalama işaretleri, imla kuralları, anlam bütünlüğünün olması, güzel el yazısı, uygun sözcük seçimi ve kullanımı, dil bilgisi kurallarının doğru kullanımı, konu, ana fikir, yazma şekli, kompozisyondaki giriş-gelişme-sonuç bölümlerinin uyumu, düşünce ve ifade etme biçimi gibi kapsamlı bir uğraşı gerektirmektedir (İnal, 2006). Yazmanın diğer becerilere göre daha fazla uğraşı gerektirmesi, öğrencilerin bu beceriye yönelik tutumlarını olumsuz şekilde etkilemektedir.

Richards (2002), yazı yazmanın isteksizce yapılan bir eylem olduğunu ifade etmektedir. Sebebini ise; çekingenlik, bilgi eksikliği, verilen yazma konularının öğrenciler tarafından ilgi çekmemesi, öğrencilerin yazmaya karşı yeterince motive

edilmemesi ve öğrencilere kolay yazı yazma yöntemlerinin öğretilmemesi şeklinde açıklamaktadır.

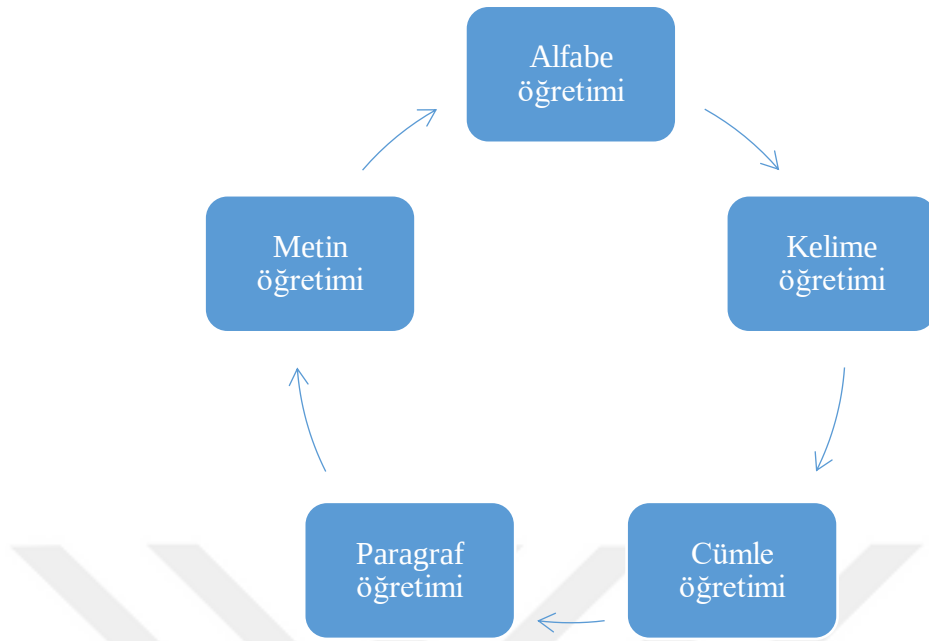
2.4. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Ana dil öğretiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de temel dil becerilerinin önemi büyüktür. Bireylerin gelmiş olduğu toplumlarda başarı sağlayabilmeleri için öncelikle anlatma becerilerinden olan konuşma ve yazma iletişim becerilerini, sonra da anlama becerisi olan okuma ve dinleme becerilerini iyi öğrenmeleri gerekmektedir. Yabancı dil öğreniminde tek tek ele alınan bu beceriler, dil öğreniminin temelini oluşturmaktadır.

Yazma, hayatın her alanında kullanabilecek bir eylemdir. Günlük yaşamdan, toplumsal hayatın ihtiyaçlarına kadar uzanan geniş bir beceridir. İletişim kanalının güçlü ve kalıcı yönlerini taşıyan bu beceri, yabancılara Türkçe öğretimi için de oldukça önemlidir. Özellikle üniversite eğitimi için Türkiye'ye gelen öğrencilerin akademik alanda en çok kullandığı yazma becerisidir. Tok'un (2012) yapmış olduğu çalışmada; yazmanın öğrenciler için akademik alanda bir ihtiyaç olduğu, öğrenci görüşleri ve öğrenci yazılı kâğıtları, TÖMER okutmanları ve öğretim üyeleri ile bu durumu ifade etmiştir. Böylece akademik alanda yazma becerisinin ne denli önemli olduğu vurgulanmaktadır.

Tiryaki'ye (2013) göre yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin amacı, bireyin zihninde yer alan düşünceleri, Türkçenin dil bilgisi kurallarına göre ve planlı bir şekilde yazıya geçirmektir. Temur ve Yıldırım (2018) yazmanın iki amacı olduğunu belirtir. Birincisi, öğrencilerin kendilerini Türkçe olarak anlatabilmelerini sağlamak; ikincisi ise Türkçe kelime, cümle, metin yapısı, yazım ve noktalama ve dil bilgisi kurallarını öğrenmelerini sağlamak ve öğrenilen konuları da pekiştirmektir. Bu amaçlar doğrultusunda öğrencilerin hem yazma becerisi gelişecek hem de yazmaya yönelik tutumlarında olumlu etkisi olacaktır.

Şekil 1. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi Aşamaları*



Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi aşamalar halinde öğretilmektedir (Bağcı ve Başar, 2013).

- **Alfabe öğretimi:** Yabancılar Türkçe öğretiminin ilk basamağında, TÖMER ve diğer Türkçe eğitimi veren kuruluşlarda, öncelikle alfabe eğitimi ile öğretime başlanmaktadır. Alfabede yer alan ünlü ve ünsüz harfler, hece, ünlü ve ünsüz uyumları dil bilgisi kurallarının kavranılması açısından oldukça önemlidir.
- **Kelime öğretimi:** Harflerin bir araya gelerek oluşturduğu anlamlı en küçük birim olan kelime, dilde yer alan tüm kavramları karşılamaktadır. Dil öğreniminde ne kadar kelimeye hakim olunursa, o kadar başarılı bir öğrenim gerçekleşebilir. Yabancı dil öğretiminde kelime öğreniminin yeri çok önemlidir çünkü bireyin kelime hazinesi ne kadar zengin olursa yazma becerisi ve kendini ifade şekli de o kadar etkili olacaktır. Kelime öğretiminde öncelikle basitten zora doğru olan sözcükler ile öğretime başlanmalıdır. Önce söz varlığıyla başlayıp öğrencilerin seviyelerine göre kelimeler seçerek öğretime devam edilmelidir. Kelime öğretiminde dikkat edilmesi gereken konulardan biri de ilk olarak kelimelerin temel anlamlarının ve yaygın kullanımlarının öğretilmesi gerektiğidir. Böylece öğrenciler yazmada ve günlük yaşamda zorluk çekmeyeceklerdir.
- **Cümle öğretimi:** Kelime öğretiminden sonra gelen aşama cümle öğretimidir. Yabancı dil öğrenen öğrenciler önce kısa cümleler ile başlayıp ardından uzun

cümleler kurarak artan bilgilerinin etkisiyle de anlamlı cümleler kurabileceklerdir. Anlamlı ve uzun cümleler kurabilmek başarılı bir paragrafı, başarılı bir paragraf yazımı da etkili bir metin oluşumunu sağlayacaktır. Böylece bireyin anlatımında ne kadar başarılı olduğu görülebilir. Her dilin kendine özgü kuralları vardır. Örneğin cümlelerin Almancadaki söz dizimi “Özne, Fiil, Nesne” şeklindeyken, Türkçede “Özne, Nesne, Yüklem” şeklindedir. Farklı ülkelerden gelen öğrencilerin, cümle kurarken en çok bu noktada zorlandığı görülmüştür.

- **Paragraf öğretimi:** Paragraf, cümlelerin bir araya gelerek oluşturduğu yazının bir kısmıdır. Paragrafın temelini oluşturan anlamlı cümleler bütünüdür. Cümleler sıralı ve dil bilgisi kurallarına uygun, cümleler arasında anlam birliği olmalıdır. Yabancı dil öğreniminde düzgün cümleler kuran ve anlam bütünlüğü sağlayan bireyler, öğrendikleri ikinci dili kavramış ve paragraf yazma becerileri de gelişmiş demektir.
- **Metin öğretimi:** Metin; bir yazının anlam, tutarlılık, noktalama ve birbirleriyle ilişkili anlamlı cümleler birliğidir. İkinci bir dil öğreniminde metin yazımı kolay değildir. Öncelikle tüm dil bilgisi ve paragraflar hakkında bir bilgi birikimine sahip olup ardından metin yazılmalıdır. Yabancı öğrencilerin en çok zorlandıkları alan metin yazımıdır. Çünkü öğrenciler; paragraflar arası bütünlük, devam ettirilemeyen cümleler, cümleler arası tutarsızlık, verilecek mesajın tam olarak ifade edilmemesi ve gelişigüzel kullanılan ifade biçimi vb. gibi sorunlar yaşamaktadırlar. Ana dilde olduğu gibi yabancı öğrencilerin metin oluşturma seviyelerinin geliştirilmesi için kompozisyon çalışmaları yaptırılmaktadır. Böylece öğrenciler yaptığı hataları fark edip yanlışları düzeltme imkânı bulurlar. Öğretmenlerin de desteği ile sınıfta yapılacak yazma çalışmaları, metin yazımını geliştirecektir.
- Yabancı dil öğrenen öğrenciler diğer becerileri daha kolay öğrenirken yazma becerisini daha zor öğrenmektedirler. Yazmanın zor ve uğraş gerektiren bir beceri olması en büyük etkidir. Bunun yanında zengin kelime hazinesi ve bilişsel bir süreç gerektirmesi, yazım kuralları, kâğıt düzeni ve pek çok değişkenden dolayı bu beceri zor olarak ifade edilmektedir. Bütün bu durumların dışında öğrencilerin yazma becerisine olan ilgi ve tutumları da çok önemlidir. Öğrencilerin, yazmaya karşı istekli bir tutum içinde olmaları ve motivasyonlarının yüksek olması gerekir. Böylece yazma becerisi edinimi daha kolay sağlanacaktır (Bağcı ve Başar, 2013).

Öğrencilerin zorlandıkları bir beceriyi sevmemeleri ve bu noktada çalışmak istememeleri olağan bir durumdur (Bağcı ve Başar, 2013). Dolayısıyla yazma becerisi için öncelikle öğrencilerin istekli ve motive olması gerekmektedir. Öğrenciler, öğrenmeye güdülenmiş, hazır bir şekilde ve severek yazma edinimine başlamalıdır. Genç-İlter'in (2014) yapmış olduğu, "Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir?" adlı çalışmasında; yazmanın zor ama geliştirilebilir bir beceri olduğunu belirtmektedir. Bunun sebeplerinden bir tanesinin öğrencilerin yeterince güdülenmemesi olarak ifade edilmiştir. Bu yüzden öğrencilerin güdülenmiş ve gönüllü olarak yazma becerisi edinmeleri, bu beceride başarılı olmalarını sağlayacaktır.

Yazma becerisinin edinilmesi için öğrencilerde yazmaya yönelik bir istek oluşturulmalıdır. Bunun için öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular ile yazma becerisi sevdirmeli sonrasında ise bu becerinin gerekliliği üzerinde durulmalıdır. Öğrencilerin eğlenceli bir şekilde, öğretmen öğrenci eşliğinde seçilen konular ile yazma çalışmaları yapması daha kolay olmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazmaya karşı olan cesaretlerini artırmakta ayrıca bu becerinin gelişimine de olumlu katkı sağlamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin yazma becerilerini geliştirip başarı sağlayabilmeleri için hem motive olmaları hem de hayatları boyunca kendilerine sağlayacağı faydaların farkında olmaları gerekmektedir. Böylece öğrencilerin yazma becerisi kazanımı başarılı bir şekilde gerçekleşecektir.

2.5. Özerk Öğrenme

Türk Dil Kurumu özerkliği, kişilerin ya da toplulukların kendi kurallarını oluşturması ve bu kurallar çerçevesinde özgürce yönetme durumu olarak belirtmektedir. Diğer bir ifadeyle özerklik, Yunancadan gelen auto (kendi kendine, öz) ve nomos (yasa, kural) kelimelerinin birleşiminden oluşan otonomi olarak da nitelendirilmektedir. (TDK, 2021). Geçmişten bugüne üzerinde çok çalışmalar yapılan özerklik kavramının, birden çok tanımı yapılmıştır. Birçok bilim insanı tarafından araştırılan bu kavram için bazı tanımlar şöyledir.

- Özerklik; eleştirel olarak düşünebilme ve bağımsız olarak hareket edebilme yetisidir (Little, 1991).

- Özerklik; bireyin hedeflerine bağımsız bir şekilde karar verip ve öğrenme ile ilgili tüm içerikleri özgürce belirleyebilmesidir (Benson, 1996).
- Özerklik; bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu aldığı bir davranış biçimidir (Holec, 1981).
- Özerklik; öğrencilerin kendi geliştirmiş olduğu farkındalıklar ile öz değerlendirmelerini yapabilmeleridir (Kohonen ve Westhoff, 2000).

Özerk öğrenme ise, bireyin kendi isteği doğrultusunda öğrenme sorumluluğunu alabilme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu süreç aynı zamanda bireyin kendi kendini de değerlendirme becerilerini sağlamaktadır (Gardner ve Miller, 1999).

Özerk öğrenmede öğrenci, pasif durumdan çıkarak öğrenmeye daha ilgili ve isteklidir. Özerk öğrenen, kendi öğretim programını aktif bir şekilde planlayabilen, kendisine sunulan bilgilerle yetinmeyip araştıran ve sorgulayan, etkili öğrenmenin nasıl gerçekleşeceğini bilen, kendini öğrenmeye karşı motive etmiş ve öğrenme sorumluluğu üstlenmiş aynı zamanda öz değerlendirme yapabilen bağımsız bireylerdir.

Özerk öğrenme bir süreç içerisinde gerçekleşmektedir. Bu süreçte öğrenci kendine uygun koşulları ve öğretim yöntemlerini belirlemektedir. Öğrenci neyi nasıl öğrenmesi gerektiğini, nelere ihtiyacı olduğunu ve nasıl bir plan dahilinde ilerlemesi gerektiğini bilir. Dolayısıyla başarılı bir eğitim ve öğretim için özerk öğrenmenin önemi çok büyüktür.

Eğitim içinde ayrı bir yeri olan özerklik kavramı birçok araştırmacıların çalışmaları sonucunda ortaya çıkmış ve öğrencilerin özerk öğrenme becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. Özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılmaya başlayan bu kavram eğitim ve öğretimdeki gelişmelerle daha çok önem kazanmıştır.

Yabancı dil öğrenimi için başarılı bir öğrenme yetisi olarak görülen özerklik, bireyin dil öğrenmeye başlamadan önce nelere dikkat etmesi konusunda yardım sağlamaktadır. Özerk öğrenme; bireyin bir plan dâhilinde ilerlemesini, neyi ne zaman yapması gerektiğini ve hangi doğrultuda hedefine ulaşabileceğini göstermekte ve aynı zamanda kendine uygun yöntem ve teknikleri seçerek başarılı bir öğrenmenin gerçekleşmesi için bireylere fayda sağlayabilen önemli bir kavramdır.

Yabancı dil öğretimi içinde önem kazanan özerklik kavramı, öğrencilerin sınıf içinde aktif bir şekilde rol almasını sağlamaktadır. Bireylerin öğrenme süreci içerisinde

aktif olması, farkındalık sahibi olarak üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmesi istenilen bir öğrenmenin gerçekleşmesini kolaylaştıracaktır.

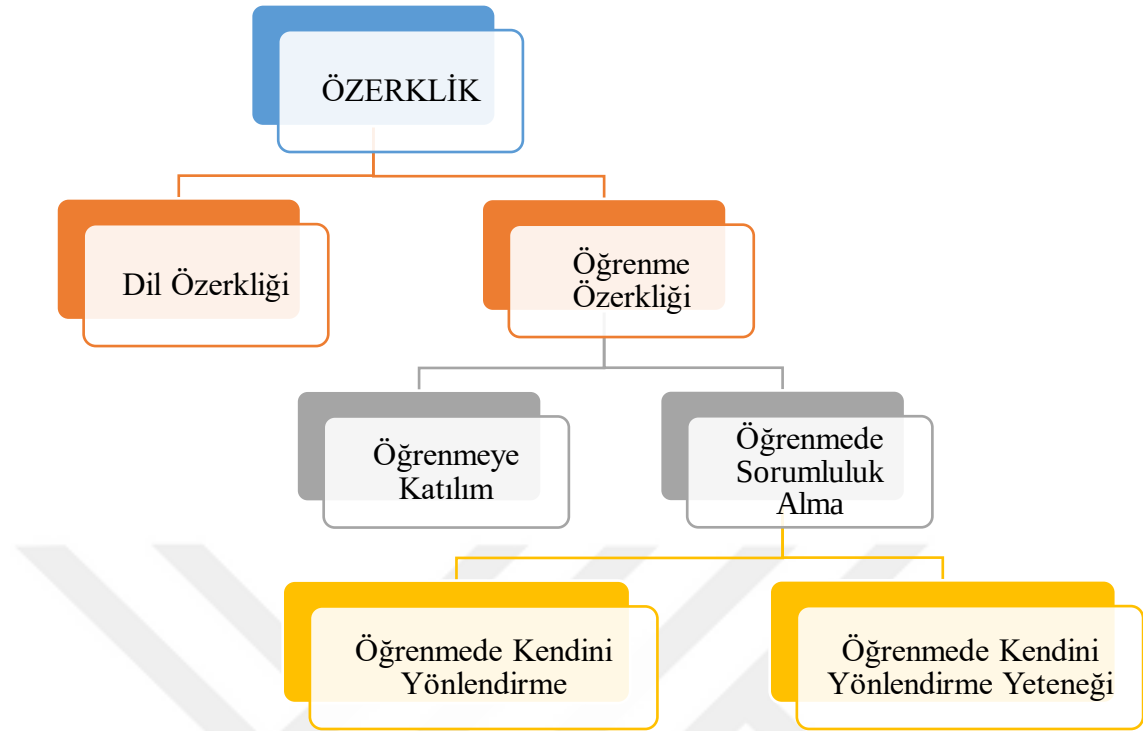
Farkındalıkları güçlü olan öğrenciler kendi öz eleştirilerini yapabilirler. Eksik ve zayıf yönlerini nasıl geliştirebileceğini, etkili bir öğrenme için nelere dikkat etmesi gerektiği bilir. Öğrenme stratejilerini gözden geçirerek nerede hata yaptıklarını öğrenmeye çalışır. Böylece öğrencilerin özerk öğrenme sürecinde sahip oldukları tüm bu yetiler, başarılı bir dil öğrenmenin anahtarı olarak nitelendirilebilir.

Yabancı dil öğretiminde dünya çapında gelişmeler yaşanmıştır. Odak noktasının öğretmenden öğrenciye doğru kaymasından dolayı tüm dünyada özerklik kavramının etkisi yaygın bir şekilde görülmüştür (Kurt, 2016). Gardner ve Miller (1999) dil öğretimi için en önemli faktörün öğrencinin ön planda olduğu yani öğrenci öğretmen rollerinin yer değiştirmesi gerektiğini savunmaktadır. Öğretmenlerin geri planda olduğu fakat gerekli yerlerde rehberlik edebileceği özerk öğrenmede, öğrencilerin bağımsız bir şekilde çalışabilmesi, aynı zamanda sürecin merkezinde ve aktif olması özerklik yetilerinin de gelişmesini sağlayacaktır.

Yapılan çalışmalarda Ho ve Crookall (1995) özerkliğin gelişmesi için bazı bilgi ve becerilerin gerekli olduğunu belirtmiştir. Bunlar ise bireyin neyi, niçin öğrenmesi gerektiğini bilmesi yani kısaca kendini tanımasıdır (Dickinson, 1987, Holec, 1981, 1989; akt. Kurt, 2016). Bir amaç doğrultusunda ne yapması gerekenleri bilen birey, özerk öğrenme ile kendi çalışmasını başarılı bir şekilde tamamlayabilir. Burada önemli olan bireyin kendi yaratıcılığı ve özerklik tabanında neler yapması gerektiğini planlayabilmesidir.

Benson (2001) özerkliğin gelişmesi için bireyin öz değerlendirme yapabilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Birey kendi hatalarını öğrenerek onları düzeltip, eksik yönlerini tamamlamaktadır. Öğrencilerin yazmış olduğu metinlerdeki hataları bulup düzenlemeleri, farkındalıklarını yükseltir ve onları öğrenmeye daha çok güdüler.

Şekil 2. Öğrenen Özerkliği Şeması



Not: Holec, 1994; akt. Mirici ve Demirel, 2002

Yukarıdaki şema ile anlatılan “özerklik” ile ilgili kavramların açıklamalarına şu şekilde değinilebilir.

Öğrenen özerkliği: Dil öğrenme sürecinde öğrenenlerin aktif ve özgür bir şekilde uygulamayı gerçekleştirebilmesi.

Öğrenmede sorumluluk alma: Bireylerin öğrenme programlarına kendi hedefleri doğrultusunda ilerleyerek ya da dışarıdan yardım alarak uygulamaları.

Öğrenmede kendini yönlendirme yeteneği: Öğrenen bireylerin bu metotla nasıl bir şekilde öğrenebileceğini inandırması amaçlanmaktadır (Mirici ve Demirel, 2002).

Özerkliğin öğrenme üzerindeki etkisi oldukça büyüktür. Özerk öğrenen bireyler almış oldukları sorumlulukla kendi yol haritalarını belirler ve kendine özgü yöntemlerle hedeflerine daha çabuk ulaşabilmektedirler.

2.6. Öğrenen Özerkliği

Alan yazın araştırmaları incelendiğinde öğrenen özerkliği kavramı, Holec (1981) tarafından Avrupa Konseyine ilk kez rapor olarak sunulmuştur. Bireylerin kendi öğrenme sorumluluğunu yerine getirme becerisi olarak tanımlanan öğrenen özerkliği, birçok bilim insanının da yapmış olduğu çalışmalarla öğrenmenin her alanında yer almaktadır.

Benson (1996) ise öğrenen özerkliği kavramını, bireyin özgürce kararlar alabilmesi ve kendi hedefleri doğrultusunda bağımsız kararlar verebilmesi olarak tanımlamaktadır.

Bir başka tanımda ise öğrenen özerkliği; öğrencinin kendine sunulan bilgi ve programlarla yetinmeyip kendisinin de bu süreç içerisinde aktif bir şekilde yer alması olarak ifade edilmektedir (Eker, 2010).

Yapılan tanımlardan yola çıkarak özerk öğrenen, nasıl öğrenmesi gerektiğini bilen ve kendi özelliklerinin farkında olan bireylerdir. Öğretmen tarafından sunulan bilgileri en iyi bir şekilde nasıl öğreneceğini bilen sorumluluk sahibi ve aktif bireylerdir. Kendi hedeflerini belirleyip aşama aşama ilerleyen, öğrenme sürecini bilinçli bir şekilde kontrol edebilen sabırlı ve farkındalıkları güçlü kişilerdir.

Özerk öğrenen bireylerin özellikleri şöyle nitelendirilmektedir (Benson, 2005):

- Özgürce kararları ve bireysel yeterlilikleri vardır.
- Kendi çalışma metotları vardır.
- Meraklı ve yeni öğrenmelere açıktırlar.
- Disiplinli ve sorumluluk sahibidirler.
- Kendi kararlarını verebilirler.
- Sabırlıdırlar.
- Farkındalık sahibidirler.
- Kendilerine güvenirlir.
- Öğrenme durumları hakkında bilgi ve becerilere sahiptirler.
- Öz değerlendirme yapabilirler.

Özerk öğrenen bireyler bu niteliklere doğuştan sahip olabilmekte fakat sonradan yapılan çalışmalarla bu durum daha da pekiştirilip durumun kalıcılığı sağlanabilmektedir.

Özerk öğrenen bireyler, plan yaparak zamanı verimli bir şekilde kullanır. Belirledikleri öğrenme stratejileriyle öğrenmeyi daha kolay hale getirmektedirler. Özerk öğrenenler, bireysel olarak ya da grup halinde çalışmalara uyum sağlarlar ve başarılı bir öğrenme için üzerine düşen tüm sorumlulukları yerine getirmektedirler. Öğrenme hedeflerinin nasıl gerçekleşeceğini bilirler dolayısıyla bu süreç içerisinde sahip olması gereken kazanımları önceden belirleyip amaçlarına ulaşmaktadırlar.

Özerk öğrenen neden öğrendiğini bilir. Kendi yeteneklerinin farkındadır ve öngörülerini güçlüdür. Kendilerine olan güvenleri ve motivasyonları sayesinde her çalışmada başarılı olabileceklerine inanırlar. Kendi özelliklerini iyi bilen öğrenenler, öğrenme süreci boyunca kendini gözlemler böylece eksikliklerini ve hatalarını düzeltmeye çalışırlar.

Kendi öz değerlendirmelerini yapabilen özerk öğrenenler, yaptığı yanlışların farkına varırlar ve bu yanlışların sebeplerini sorgulayarak analiz etmektedirler. Eksik yönlerini tamamlayıp hatalarının kaynağını bularak eleştirel bir bakış açısıyla başarılı bir öğrenme sağlayabilirler.

Öğrenen özerkliği bir anda kazanılan ya da öğrenilebilen bir beceri değildir. Öğrenen özerkliği bir süreç dâhilinde ilerlemekte ve gelişmektedir. Yabancı dil öğrenen bireyler neyi, nasıl, hangi amaçla öğrendiklerini sorgulamadan, öğretmenlerinin söylediklerini bire bir yerine getirerek öğrenmeye çalışmaktadırlar. Öğrenmedeki sorumluluk, öğrenen özerkliği ile öğrenciye aktararak bu sorumluluk bilinci kazandırılmaktadır. Öğrenen özerkliği öğretmen olmadan öğrenme anlamına gelmemekte, sadece bu kavramla öğrenci öğretmen rollerinin yer değiştiği görülmektedir (Erbil-Tursun, 2010). Öğrencinin aktif bir şekilde yönettiği süreci, öğretmen geri planda desteklemektedir. Böylece öğrenci kendi yöntem ve stratejileriyle belirlemiş olduğu hedefine ulaşmış olmaktadır.

Özçelik'e (2015) göre öğrencilerin nasıl öğrenmeleri gerektiğini bilmeleri ve özerk öğrenen bir birey olabilmeleri için uygun koşulların oluşturulması ve öğretmen desteği ile mümkün olabilmektedir. Eker'e (2010) göre öğrenciyi derse motive etmeye çalışan ve öğrencinin öğrenimini olumsuz yönde etkileyen de öğretmendir. Özerk

öğrenmede tüm sorumluluk ve yönetim öğrencide görünse de öğretmenin rolü çok büyüktür.

Öğrenen özerkliğini önemseyen bir öğretmen, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre bir plan dahilinde, onların tercihlerine de saygı duyarak öğrenme sürecini gerçekleştirebilir (Reeve ve Jang, 2006). Öğretmenin bu kavramı desteklemesi ve davranışlara yansıtması, öğrencilerin derse olan ilgilerinin artmasını sağlayabilmekte ve öğrencilerin öğrenmeye karşı daha olumlu yaklaşabileceklerini göstermektedir.

Özerk öğrenmeyi benimseyen ve öğrencilerinin de bu konuda başarılı olmasını isteyen öğretmenin bazı özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu özellikler şöyle sıralanmaktadır (Smith, 2003; akt, Durmuşçelebi ve Çetinkaya, 2018).

- Öz denetimli öğretim için yetkin olma
- Kendi öğretme sürecini bağımsız olarak kontrol etme
- Özerklik kavramına ilişkin niteliklere sahip olma

Bu niteliklere sahip öğretmenler, bireylerde özerk öğrenme becerilerini geliştirebilmek için daha başarılı olabilmektedirler. Kendi üzerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getiren öğretmenler, öğrencileri ile iletişim halinde olarak üzerine düşen rolleri birlikte yapmaktadırlar. Böylece özerk öğrenme sayesinde öğrenci ve öğretmen karşılıklı olarak birbirlerine danışmanlık yapar ve üzerine düşen sorumlulukları yerine getirmektedirler.

2.7. Yazma Özerkliği

Yabancı dil öğretiminin temel amacı, dört dil becerisini öğrencilere kazandırmaktır. Öğrencilerin duygu ve düşüncelerini yazıya doğru bir şekilde aktarmaları, yazma becerilerinin gelişmesi ile mümkündür.

Dil öğretiminin merkezinde yer alan dört temel dil becerisinden yazma, öğrenilmesi en güç ve zaman alan bir beceri olarak belirtilmektedir (Bağcı ve Başar, 2013). Byrne'e (1988) göre yazma becerisi bireylerin en çok zorlandığı beceridir, bunun sebebi ise psikolojik, kognitif ve dil bilgisi alanında yaşanan sorunlardır. Bu sebeplerin yanında yazma becerisinin zor ve karmaşık olan yapısı, diğer becerilere göre en son öğretilmesi, derslerde dönüt ve düzeltme işlemleri için zaman probleminin yaşanması,

sınıfların kalabalık olması, öğretmenlerin her bir öğrenciye yeterince zaman ayıramaması vb. gibi sorunlar yazmaya karşı oluşan olumsuz yaklaşımları daha da artırmaktadır.

Bireylere göre yazma, güç ve üstesinden gelinmesi zor bir beceri olduğu için yazmaya karşı olumsuz bir tutum sergilenmektedir. Açık'ın (2008) TÖMER' de yaptığı çalışma, bu durumu doğrulamaktadır. Türkiye'de yabancı dil öğrenimi gören öğrencilerin %40'lık bir oranla en çok yazmada zorlandığı belirtilmektedir.

Yazma eyleminin temelinde oluşan zorluklar dışında, seçilen konuların öğrencilerin seviyesine uygun olmaması ya da ilgisini çekmemesi yazmaya yönelik tutumları olumsuz etkilemektedir.

Tekşan ve Süğümlü'ye (2018) göre yazma; öğrenciler tarafından zor, sıkıcı ve yorucu olarak algılanmaktadır. Bu durum, öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonu ve tutumunu olumsuz yönde etkilemektedir. Bu tutum ve davranışların ortadan kaldırılıp öğrencilerin istekli bir şekilde yazma öğretimine katılmaları sağlanmalıdır. Bu amaç doğrultusunda Tekşan ve Süğümlü (2018) yazma özerkliği; bireyin bir amaç doğrultusunda isteyerek planlı bir şekilde duygu ve düşüncelerini somut olarak anlamlandırılması olarak tanımlanabilir.

Yazma becerisinin gerçekleşmesi için bireyin öncelikle istekli olması gerekmektedir. Arıcı ve Urgan (2017) yazma becerisinde isteğin çok önemli olduğunu ve yapılacak olan yazma etkinliklerinden önce öğretmen tarafından öğrencilerin isteklendirilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Öğrencilerin yazmaya karşı istekli ve hevesli olmaları, yazma becerisi edinimini kolaylaştırmaktadır. Yazma eylemine karşı sergiledikleri olumlu tutum öğrencilerin yazma başarılarını artırmakta ve böylece düşük olan motivasyonlarını yükseltmektedir. (Hidi ve Boscolo, 2006; akt. Süğümlü, 2016) yazma motivasyonuna etki eden unsurları şöyle sıralamaktadır.

- Yazmak için ilgi ve istekli olmak
- Konu hakkında gerekli bilgiye sahip olmak
- Yazma konusunun karışık olmaması
- Yazmaya yönelik dönütlerin hemen yapılması
- Yazma esnasında sürekli çaba gösterebilmek.

Öğrencilerin yazma süresince üstlendikleri sorumluluk hem yazmaya yönelik ilgilerini hem de yazma becerilerini artırmaktadır. Öğrenmeye güdülenmiş bir birey, hedeflerine ulaşabilmek için kendi belirlemiş olduğu yolda ilerleyerek yazma becerisini nasıl en iyi ve verimli noktalara getirebileceğini öngörebilir.

Bireyler özerk öğrenme temelinde, kendi istekleri doğrultusunda yazma sürecini planlayarak ve öğrenme sorumluluğunu alarak hedef ve amaçlarını kendi oluşturdukları yöntem ile belirlemektedirler. Özerk öğrenme anlayışına sahip bireyler, bağımsız bir şekilde yazma sürecini yönetirler üzerine düşen tüm sorumlulukları gerçekleştirirler. Yazma sürecine başlarken amacının ne olduğunu ve niçin yazdığını bilen, ne gibi sonuçlarla karşılaşacaklarını öngörebilen ve öz değerlendirmelerini yapabilen özerk bireyler etkili ve kalıcı başarılar sağlayabilirler. Öz değerlendirme sonucunda yanlışlarının ve eksik yönlerinin farkında olan ve bu hataları düzeltmek için uğraşan öğrenci hem amacına ulaşmış hem de özerklik becerisini de geliştirmiş olur.

Özerklik temelinde oluşan yazma özerkliği, bireylerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını artırmak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek bir yetidir. Motivasyon ve tutumun önemli olduğu bu anlayışta, yazma özerkliği; bireylerin, sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini ve hedefledikleri sonuca varabilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Hamaratlı (2015) başarılı bir yazma eğitimi için motivasyonun önemli olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeleri için öğrenmeye hazır, ilgili ve istekli olmaları gerekmektedir. Motive olarak derse başlayan bireyler, yazma becerilerine yönelik olumsuz tutumları iyileştirerek daha başarılı çalışmalarda yer alabilirler.

Noels (2001) motivasyonu artırmanın yollarından birisinin de özerklik olduğunu belirtmektedir. Dickinson (1995) özerk öğrenen öğrencilerde motivasyonun daha fazla olduğunu belirtmektedir. Böylece özerk bir öğrenme için içsel güdülenmenin ne kadar önemli olduğu vurgulanmakta ve bu iki kavramın birbiri ile olan etkinliğinden bahsedilmektedir. Yapılan birçok çalışmada özerkliğin gerekli gördüğü kavramlardan biri olan motivasyonun, öğrencilerin olumlu öğrenmesine katkı sağladığı ve başarı oranlarını artırdığı belirtilmektedir.

Öğrencilerin yazmaya karşı istekli ve hevesli olmaları, yazma becerisi edinimini kolaylaştırmaktadır. Süğümlü (2016), öğrencilerin yazma öğreniminde kendi

sorumluluklarını üstlenmelerinin ve kendi stratejilerini belirlemelerinin, yazmaya yönelik motivasyonlarını artırdığını vurgulamaktadır. Dolayısıyla motivasyonla birlikte, tutum ve davranışların öğrenen özerkliği ekseninde gerçekleşmesi, öğrencilerin yazma başarılarını da artırmaktadır. Yazma öğretiminde, bireyin sorumluluk bilincinin gelişmiş olması, amaç ve yöntemi kendisinin planlayabilmesi, öğrenen özerkliği bilinciyle hareket etmesi, başarılı ve etkili bir yazmanın gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Yapılan çalışmalarda özerklik, yaşam boyu gerekli bir yeti olarak görülmektedir. Najeeb (2012) “Learner Autonomy in Language Learning” çalışmasında öğrenen özerkliğe sahip bireylerin ileriki çalışmalarında başarılı olacakları, sorumluluk bilinciyle birlikte hedeflerine daha kolay ulaşabilecekleri üzerinde durulmuştur. Yurdakul (2016) “Özerk Öğrenme ve Yaşam Boyu Öğrenme Arasındaki İlişkinin İncelenmesi” makalesinde; kendi sorumluluğunu almış, istekli ve iç motivasyonu güçlü olan özerk öğrenme kavramının, bireyin yaşam boyu öğrenme üzerinde olumlu etki yarattığını belirtmektedir. Dolayısıyla özerklik ile bireylerin en çok zorlandıkları yazma eyleminin etkililiğini ve verimliliğini artırarak kalıcı ve başarılı öğrenmelerin gerçekleşeceği düşünülmektedir.

Yapılan çoğu araştırmalarda öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu alması ve öğrenme planlarını yaparak başarılı bir yazma öğretiminin sağlanacağı özellikle de özerk yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılarak gerçekleşmesi gerektiği belirtilmektedir. Norozi ve Mohamadi (2015) yapmış olduğu çalışmada; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı üniversite öğrencilerinin öğrenen özerkliği, kimlik stilleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Öğrenen özerkliği ve İranlı İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerisi arasında anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır.

Vickers ve Ene (2006) yapmış olduğu çalışmada; İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi dil bilgisi hatalarını özerk olarak fark etmelerini ve düzeltmelerini amaçlamışlardır. 13 öğrenciye yazdırılan kompozisyonlar sonucunda, özerk öğrenen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha az hata yaptıkları ve bu hataları kendilerinin düzelttiği görülmüştür.

Yazma özerkliği, bireyleri öğrenme için güdüler. Bireylerin güdülenmesi, yazmaya yönelik yeteneklerinin farkına varmasını sağlamakta ve bu becerinin gelişmesini desteklemektedir. Öğrencilerin kendi yeteneklerinin farkına varıp yazma becerilerinin gelişmesini sağlayan özerk öğrenme ile amaçlarına ulaşması daha kolay

olabilir. Dolayısıyla yazma özerkliği ile öğrencilere kazandırılması gereken yazma becerileri şöyledir:

- ✓ Yazmaya yönelik negatif düşünceleri olumlu kılmak,
- ✓ Öğrenmede devamlılığı ve verimliliği sağlamak,
- ✓ Öğrencilerin tutum ve motivasyonlarını yükseltmek,
- ✓ Yazmaya yönelik ilgi ve isteklerini canlı tutmak,
- ✓ Öğrenme sürecinde farkındalıklarını artırmak.

Başarılı bir dil öğretiminde dil becerilerinin daha iyi edinilebilmesi için özerklik kavramının ne kadar önemli ve güçlü bir araç olduğu yapılan çalışmalarda belirtilmiştir. Özellikle yazma becerisine karşı zor, sıkıcı, yorucu gibi düşünceler, bu becerinin öğrenimini olumsuz yönde etkilemektedir. Yazma özerkliği ile bu olumsuz tutumları ortadan kaldırmak ve yazmayı severek ilgilenebilecekleri bir beceri hâline getirip öğrencilerin istekli bir şekilde dil öğrenimine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölüm, “İlgili Yurt İçi Araştırmalar” ve “İlgili Yurt Dışı Araştırmalar” iki başlık altında ele alınmıştır. İlgili alanyazın çalışmaları incelendiğinde Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisiyle ilgili pek çok çalışmanın bulunduğu ve bu çalışmaların yazma becerisinin önemi ve nasıl geliştirilmesi gerektiği, bu beceride karşılaşılan sorunlar gibi konular üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yazma özerkliğiyle ilgili çalışmalar ise özerklik, öğrenen ve yazma özerkliği, bunların yanında tutum ve motivasyon gibi kavramlar üzerinde değerlendirilmiştir.

2.8.1. İlgili Yurt İçi Araştırmalar

Çakır (2010) “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?” adlı çalışmasında, öğrencilere etkili yazma becerilerinin nasıl kazandırılması gerektiğini amaçlamıştır. Ankara Gazi Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu hazırlık programında okuyan 119 öğrenci ve Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngiliz Dili Eğitimi Ana Bilimi Dalı 2.sınıf öğrencilerinin de görüşlerine yer verilmiştir. Araştırma

sonucunda öğrencilerin %81'i İngilizce yazmanın zor olduğunu, anadilde kompozisyon yazar mısınız sorusuna % 68'nin hayır dediği, yazarken sıkılıyor musunuz diyenlerin sayısı % 18 olsa da bazen sıkılıyorum diyenlerin sayısının %48 olduğu, yazarken yardım ihtiyacı duyan öğrencilerin oranı ise %57 olduğu saptanmıştır.

Eker (2010) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği" adlı çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin öğrenen özerklik kavramına ilişkin uygulamaların etkilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma grubunu AU TÖMER İstanbul Şubesinde Türkçe öğrenen 159 öğrenci ile burada çalışan 20 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Öğrencilere uygulanan anketler ve öğretmenlere uygulanan görüş formlarında şöyle sonuçlar saptanmıştır. Öğrencilerin çoğu özerklik kavramı ile uygulamalar yaparken, bir kısmının ise tam olarak bu sorumluluğu yerine getiremediği ortaya çıkmıştır.

Bölükbaşı (2011) "Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, Türkçe öğrenen 20 Arap öğrenci üzerinde, 250-300 sözcükten oluşan kompozisyon yazımı çalışması yapılmıştır. Bu çalışma sonucunda, öğrencilerin yanlış sözcük seçimi ile yazım ve noktalama üzerinde durulmuş ve bunun sebebinin ana dillerinden yaptığı yanlış aktarımlar olduğu belirtilmiştir.

Gömleksiz ve Bozpolat (2012) "İlköğretimde Yabancı Dil Öğreniminde Öğrenen Özerkliği" adlı çalışmasında, Sivas ilköğretim okullarında öğrenim gören 6.sınıf öğrencilerinin, yabancı dil öğretiminde öğrenen özerkliğine ilişkin görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliğe sahip öğrencilerin, cinsiyete göre farklılığa bakıldığında; bağımsız çalışma, içerik seçimi, değerlendirme/motivasyon alt boyutlarında kız öğrenciler için anlamlı bir fark olduğu tespit edilirken; sınıfın ve öğretmenin önemi, öğretmenin rolü, dil öğrenme etkinlikleri ve diğer kültürler alt boyutunda anlamlı bir farklılık olmadığı saptanmıştır.

Boylu (2014) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri" adlı çalışmasında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen İranlı 120 öğrencinin, yazma becerileri üzerindeki yanlışları incelemiştir. Yapılan analizler bu hataların kaynağını; Türkçe ile Farsça arasındaki farklılığa, ana dilden öğrenmek istedikleri dile, olumsuz aktarımda bulunmalarına, yurt dışında Türkçe öğrenen öğrencilerin pratik yapamamasına vb. gibi sebeplere dayanmaktadır.

Genç-İlter (2014) “Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilebilir?” adlı çalışmasında, 30 İngilizce öğretmen adayına yazma becerisi ile ilgili sorular sorulmuş ve öğrenci görüşleri ortaya konulmuştur. Böylece yazma becerisinin sorunları ve nasıl daha iyi geliştirilebileceği amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda yazma becerisinin zor ama geliştirilebilir bir etkinlik olduğu ortaya çıkmıştır. Bunun sebepleri ise yazma öncesi iyi bir planın yapılmaması, öğretmenlerin öğrencileri yeterince güdüleyememesi, öğretmen öğrenci etkinliklerinin az sayıda olması ve geleneksel yazma yöntemleri olarak saptanmıştır.

Alkın-Şahin, Tunca ve Oğuz (2015) “Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenen Özerkliğini ve Eleştirel Düşünmeyi Destekleme Davranışları” adlı çalışmasında, sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği ile eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmakta, ayrıca değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. İstanbul ili Arnavutköy ilçesinde görev yapan 174 sınıf öğretmenine ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliği davranışı ile eleştirel düşünmeyi destekleme arasında anlamlı bir ilişki olduğu belirtilmiştir.

Biçer (2015) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öğrenen Özerkliği Süreçlerinin İncelenmesi” adlı çalışmasında, Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler ile Türkçe okutmanlarının öğrenen özerkliğine ilişkin görüşleri ve bu süreçte öğrenen özerkliğine ne kadar yer verildiğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma, Türkçe öğrenen 15 yabancı öğrenci ile 5 Türkçe okutman arasında gerçekleşmiştir. Öğrenen özerkliği Öğrenci Görüşme Formu I”, “Öğrenen Özerkliği Öğrenci Görüşme Formu II” ve “Öğrenen Özerkliği Okutman Görüşme Formu”, sınıf içi uygulamaları tespit edebilmek için “Öğrenen Özerkliği Gözlem Formu” ve öğrenen özerkliği sürecinin tamamının incelenmesi amacıyla “Ünite Değerlendirme Formu” veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken özerkliğe yönelik davranış eğiliminde olduğu ve bunu sergilemeleri; okutmanların özerklik kavramına olumlu baktıkları ancak bazı davranışların özerkliğe uygun olmadığı tespit edilmiştir.

Hamaratlı (2015) “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kelime Ağı Oluşturma Yönteminin Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Motivasyonuna Etkisi: Mısır Örneği” adlı çalışmasında, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezinde 27 öğrenciye deneysel bir uygulama yapılmıştır. Uygulama boyunca kelime ağı oluşturma yöntemi ile

kompozisyonlar yazdırılmış ve bu yöntemin yazma becerisi akademik başarıları ile motivasyonlarına olan ilişkinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda kelime ağı oluşturma yönteminin, yazma becerisi akademik başarısını artırdığı belirlenmiş ayrıca öğrenci motivasyonlarını da olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Göçer (2016) “Türkçe Eğitimde Öğrenen Özerkliği ve Etkileşimli Sınıf Ortamı Tasarımının Önemi” adlı çalışmasında, temel dil ve sosyal becerilerinin kazandırılıp bireyin bir üst sınıfa, bir üst eğitim kurumuna ve hayata daha iyi bir şekilde hazırlama amacının olduğunu belirtmektedir. Bu amaçlara ulaşılması için öğrencilerin Türkçe derslerinde akranlarıyla hareket etme, beyin fırtınası, tartışma ve rol oynama gibi etkinliklerle etkileşimli sınıf ortamı oluşturulmaktadır. Böylece sürece etkin katılan öğrenciler öğrenen özerklikleri gelişmiş, bireysel farklılıklarının bilincinde, zihinsel ve sosyal becerileri gelişmiş, zengin bir bakış açısı kazanmış olduklarını ifade etmektedir.

Süğümlü (2016) “Yazma Becerisinde Öğrenen Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması” adlı çalışmasında, yazma becerisinde öğrenen özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ile motivasyon arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul ili Kadıköy ilçesinde yer alan Kazım Karabekir Ortaokulunun 7.sınıfında öğrenim gören 27 öğrenciden oluşmaktadır. Uygulanan ölçekler ve etkinlikler sonucunda, öğrenci özerkliği becerisini kazandırmaya yönelik yapılan çalışmaları ve öğrenci özerkliği çerçevesinde gerçekleştirilen yazma becerileri uygulamaları ile öğrencilerin; öğrenci özerkliği becerileri gelişmiş, öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonunda artmalar olduğu saptanmıştır.

Altunkaya ve Ateş (2017) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazma Öz yeterlikleri ile Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İlişki” adlı çalışmasında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algıları ile yazma becerisi arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, İnönü Üniversitesi TÖMER ile Suriye Mülteci Kampı TÖMER’de öğrenim gören B2 seviyesindeki 130 öğrenciden oluşmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, yabancı öğrencilerin öz yeterlik algıları ile yazma becerisi arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Birsöz-Özköse (2017) “Yabancı Dilde Yazma Becerisini Öğrenen Özerkliği Bağlamında Sınama” adlı çalışmasında, öğrenen özerkliği bağlamında yazma becerisine ilişkin farklılık düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. 44 kontrol grubu ve 46 deney

grubu öğrencilerine uygulanan ön test ve son test sonucunda, öğrenen özerkliğinin yazma becerisine olumlu katkı sağladığı ayrıca yazma becerisi dışında diğer becerilere de uyarlanabileceği ifade edilmiştir.

Sügümlü ve Alver (2021) “Öğrencilerin Yazma Özerkliği Becerileri ve Yazma Kaygılarının Nitel ve Nicel Yöntemlerle İncelenmesi” adlı çalışmasında öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının 2 aşama halinde nitel ve nicel yöntemlerle belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 280 kişiden oluşan ortaokul öğrencileri ve orada görev yapan 28 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veriler MAXQDA 20, nicel veriler ise SPSS 25.0 analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin yazma özerkliği seviyelerinin yetersiz olduğu ve yazma kaygıları yaşadıkları saptanmıştır. Yazma özerkliği ile yazma kaygısı arasında çıkan anlamlı negatif bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmış ve yazma kaygısının yazma özerkliği üzerinde anlamlı bir öngörü oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

2.8.2. İlgili Yurt Dışı Araştırmalar

Vickers ve Ene (2006) “Grammatical Accuracy and Learner Autonomy in Advanced Writing” adlı çalışmasında, İngilizceyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin kendi dilbilgisi hatalarını özerk olarak fark etmelerini ve düzeltmelerini amaçlamışlardır. 13 öğrenciye yazdırılan kompozisyonlar sonucunda, özerk öğrenen öğrencilerin, diğer öğrencilere göre daha az hata yaptıkları ve bu hataları kendilerinin düzelttiği görülmüştür.

Asano (2010) “Bericht einer Aktionsforschung zur Förderung autonomen Lernens in einem Japanischkurs — Aspekte selbstreflektierenden Fremdsprachenlernens” adlı çalışma, 2008/2009 kış döneminde Japonca kursunda özerk öğrenmeyi teşvik etmek ve kendi kendini yansıtan yabancı dil öğretim yönlerini ölçmek için 25 öğrenciyle gerçekleştirilen bir eylem araştırmasıdır. Yapılan çalışma sonucunda 23 öğrenciden 17’si yansıma üzerinde çalışmaktan mutlu olduğunu; yansımanın, bireylere planlama için fırsat sunması ve yabancı dil öğrenimi için farkındalık kazandırdığı açıklanmıştır. Bunun yanında özerkliğin gelişmesi için yansımanın olumlu olduğunu ve öğrencileri özerk öğrenmeye teşvik ettiği ve motivasyonlarını artırdığı belirtilmiştir.

Bagheri ve Aeen (2011) “The impact of practicing autonomy on the writing proficiency of Iranian intermediate EFL learners” adlı çalışmalarında, İranlı yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki özerklik etkisi araştırılmaktadır. 60

öğrencinin katıldığı bu çalışma iki benzer gruba ayrılır; biri otonom bir grup iken diğer grup özerk değildir. Her iki grup da 30’ar kişiden oluşmaktadır. Yazma testlerinden biri, katılımcıları homojenleştirmek ve ayrıca katılımcıların nasıl olduğunu görmek için bir ön test olarak uygulanmıştır ayrıca performansları ile karşılaştırılmak üzere çalışmanın başında gerçekleştirilmiştir. İkinci yazma testi olarak son test uygulanmıştır. Her iki gruba da yaptırılan etkinlikler (Kompozisyon, e-mail, resimli hikâye yazımı vb.) sonucunda, özerklik uygulamasının yabancı dil öğrenen öğrenciler üzerinde önemli bir etkisi olduğu, özerk olmayan gruba göre daha iyi performans gösterdiği açıklanmıştır.

Fabela-Cárdenas (2012) “The Impact of Teacher Training for Autonomous Learning” adlı çalışmasında, öğretmenlerin öğrenen özerklik kavramlarına yönelik tutumlarına ve bu tutumların öğretmen eğitimi ile değişip değişmediği araştırılmıştır. Çalışma Meksika Nuevo Leon Devlet Üniversitesinde farklı okullarda görev alan öğretmenlerle yapılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen eğitiminin, öğretmenlerin öğrenen özerkliğine yönelik tutum ve inançlarında olumlu bir etki gösterdiği saptanmıştır.

Rungwaraphong (2012) “The Promotion of Learner Autonomy in Thailand Tertiary Education: Lecturer’s Perspectives and Practices” adlı çalışmasında, öğretim görevlilerinin bakış açıları doğrultusunda öğrenen özerkliği kavramı incelenmiştir. Çalışma Bangkok ve Tayland’ın güneyindeki üniversitelerde çalışan 297 öğretim görevlisine uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, öğrenen özerkliği kavramının daha çok benimsenmesi ve isteklendirilmesi gerektiği vurgulanmış ve aynı zamanda bu kavramın bir rehber niteliğinde olduğu belirtilmiştir.

Arnold ve Fonseca-Mora (2014) “Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen” adlı çalışmasında, öğrenen özerklik kavramını üzerinde hangi unsurların etkili olduğu araştırılmıştır. Motivasyon, duyuşsal unsurlar, yetenek, tutum, kültürel ve sosyal bağlamlar, bireysel öğrenmenin yanında öğretmen desteği ve özerk öğrenme becerisine sahip tecrübeli kişilerin öğrencileri özerk öğrenmeye teşvik etmesi gibi özellikler özerk öğrenmede etkili faktörler olarak saptanmıştır.

Norozi ve Mohamadi (2015) “Mediating Role of Identity Styles and Learner Autonomy in Writing Ability” adlı çalışmasında, yabancı dil olarak İngilizce öğrenen İranlı üniversite öğrencilerinin öğrenen özerkliği, kimlik stilleri ve yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir. 60 üniversite öğrencisinin katıldığı bu çalışmada, kimlik stili, öğrenen özerkliği ve İranlı İngilizce öğrenen öğrencilerin yazma becerisi arasında

anlamalı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Çalışma, öğrenen özerkliği ile öğrenen kimlik stillerinin iç içe olduğunu ve birbirinden bağımsız ele alındığında eksik olacağını belirtmiştir.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, veri toplama araçları ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli (Deseni)

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin, yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modelinde desenlenmiştir. “Bu model, iki veya daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan modeldir.” (Karasar, 2016).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2020/2021 eğitim öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Uşak Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde öğrenim gören B1-B2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Avrupa Ortak Çerçeve Programı (AOÇP), B1 (Threshold) “eşik düzey” ve B2 (Vantage) “ileri düzey” olarak nitelendirdiği için bireyin bir konu hakkında izlenimlerini kolaylıkla aktarabildiği, çeşitli ve ayrıntılı metinler yazabildiği işlevsel bir orta seviye olması sebebiyle bu iki düzey seçilmiştir. Araştırma kapsamında Kovid 19 sebebiyle 157 öğrenciden veri toplanmıştır. Ancak eksik ve kusurlu doldurulan ölçekler çalışmadan çıkarıldıktan sonra kullanıma uygun 129 ölçekle analiz yapılmıştır.

3.2.1. Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretim Merkezleri ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan üniversitelerin Türkçe öğretim merkezlerine ve çalışmaya katılan öğrenci sayıları ile dil öğrenme seviyelerine yer verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubunu Oluşturan Türkçe Öğretim Merkezleri ve Öğrenci Sayılarına İlişkin Veriler

Türkçe Öğretim Merkezi Adı	Seviye	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER	B1-B2	18	14.0
Uşak Üniversitesi TÖMER	B1-B2	84	65.1
Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER	B1-B2	27	20.9
TOPLAM		129	100.00

Not. TÖMER – Türkçe Öğretim Merkezi.

Çalışmaya Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER, Uşak Üniversitesi TÖMER ve Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER olmak üzere üç üniversiteden toplam 129 öğrenci katılmıştır. B1 ve B2 seviyesindeki öğrencilerin 18’i (%14.0) Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER, 84’ü (%65.1) Uşak Üniversitesi TÖMER ve 27’si (%20.9) Bursa Uludağ Üniversitesi TÖMER’den çalışmaya katılmıştır.

3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Tablo 2’de araştırmaya katılan öğrencilerin ülkelerine ilişkin frekans ve yüzde değerlerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ülkelerine İlişkin Veriler

Ülke	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Afganistan	15	11.6
Arnavutluk	4	3.1
Cezayir	1	0.8
Cibuti	4	3.1
Endonezya	2	1.6
Fas	5	3.9
Fildişi Sahilleri	1	0.8
Filistin	2	1.6
Gine	3	2.3
Irak	6	4.7
İran	1	0.8
Karadağ	2	1.6
Kazakistan	10	7.8
Kırgızistan	1	0.8
Kuzey Makedonya	1	0.8
Mali	2	1.6
Mısır	10	7.8
Myanmar	1	0.8
Nijerya	2	1.6
Özbekistan	1	0.8
Rusya	2	1.6
Somali	29	22.5
Sudan	1	0.8
Suriye	4	3.1
Türkmenistan	9	7.0
Ürdün	2	1.6
Yemen	8	6.2
TOPLAM	129	100.0

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya Cezayir, Fildişi Sahilleri, İran, Kırgızistan, Kuzey Makedonya, Myanmar, Özbekistan, Sudan'dan 1, Endonezya, Filistin, Karadağ, Mali, Nijerya, Rusya, Ürdün'den 2, Gine'den 3, Arnavutluk, Cibuti, Suriye'den 4, Fas'tan 5, Irak'tan 6, Yemen'den 8, Türkmenistan'dan 9, Kazakistan, Mısır'dan 10, Afganistan'dan 15, Somali'den 27 olmak üzere 27 farklı ülkeden toplam 129 kişinin katıldığı görülmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Cinsiyetine İlişkin Veriler

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Öğrenci Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Cinsiyet	Kadın	54	41.9
	Erkek	75	58.1

Tablo 3 incelendiğinde kadın öğrenci sayısı 54, erkek öğrenci sayısı 75 olmak üzere toplamda 129 öğrencinin bu çalışmaya katıldığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kadınların oranı %41.9, erkeklerin oranı ise %58.1’dir.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yaşlarına İlişkin Veriler

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Öğrenci Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Yaş	20 ve altı	76	58.9
	21-24	39	30.2
	25 ve üstü	14	10.9

Tablo 4’te araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. 20 yaş ve altı olan 76 kişi (%58.9), 21 – 24 yaş aralığında olan 39 kişi (%30.2) ve 25 yaş ve üstü olan 14 kişi (%10.9) araştırmaya katılmıştır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Ana Dillerine İlişkin Veriler

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Öğrenci Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Ana Dil	Arapça	36	27.9
	Somalice	31	24.0
	Farsça	12	9.3
	Türkmençe	13	10.1
	Kazakça	7	5.4
	Arnavutça	6	4.7
	İngilizce	2	1.6
	Bombarca	2	1.6
	Rusça	2	1.6
	Tatarca	1	0.8
	Özbekçe	4	3.1
	Endenzyaca	2	1.6
	Makedonca	1	0.8
	Kırgızca	2	1.6
	Darice	1	0.8
	Fransızca	6	4.7
	Birmanca	1	0.8

Tablo 5'te araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine ait bilgiler bulunmaktadır. Ana dili Arapça olan 36 (%27.9), Somalice olan 31 (%24.0), Farsça olan 12 (%9.3), Türkmençe olan 13 (%10.1), Kazakça olan 7 (%5.4), Arnavutça olan 6 (%4.7), İngilizce olan 2 (%1.6), Bombarca olan 2 (%1.6), Rusça olan 2 (%1.6), Tatarca olan 1 (%0.8), Özbekçe olan 4 (%3.1), Fransızca olan 6 (%4.7) ve Birmanca olan 1 (%0.8) katılımcı yer almaktadır.

Tablo 6. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yabancı Dil Öğrenme Amacına İlişkin Veriler*

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Öğrenci Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Yabancı Dil Öğrenme Amacı	Lisans eğitimi almak	83	64.3
	Lisansüstü eğitim almak	34	26.4
	Diğer	12	9.3

Tablo 6'da araştırmaya katılan öğrencilerin 83'ünün (%64.3) Türkçeyi lisans eğitimi almak amacıyla, 34'ünün (%26.4) lisansüstü eğitim almak amacıyla, 12'sinin (%9.3) diğer alanlarda kullanmak amacıyla öğrendikleri görülmektedir.

Tablo 7. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Derslerinde Zorlanma Durumlarına İlişkin Veriler*

<i>Değişken</i>	<i>Gruplar</i>	<i>Öğrenci Sayısı (n)</i>	<i>Yüzde (%)</i>
Yazma derslerinde zorlanıyor musunuz?	Evet	62	48.1
	Hayır	67	51.9

Tablo 7'de araştırmaya katılan toplam 129 öğrenciden 62'sinin (%48.1) yazma derslerinde zorlanırken, 67'sinin (%51.9) ise yazma derslerinde zorlanmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerini belirlemek amacıyla Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından geliştirilen “Yazma Özerkliği Ölçeği” kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazma beceri düzeylerini belirlemek amacıyla kompozisyon yazımı uygulanmış, bu kompozisyonlar Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak puanlanmıştır. Ayrıca uygulamaya katılacak öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için “Kişisel Bilgi Formu” uygulanmıştır.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan öğrencilerin, demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır (Ek 2). Bu formda öğrencilere ait “cinsiyet, yaş, ülke, ana dili, Türkçeyi öğrenme amacı ve yazma derslerinde zorlanma durumu” değişkenleri yer almaktadır.

3.3.2. Yazma Özerkliği Ölçeği

Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından oluşturulan Yazma Özerkliği Ölçeği’nin (Ek 3) geçerlik ve güvenirlik çalışması, ortaokulda öğrenim gören 319 öğrenciden oluşan bir grup üzerinde yapılmıştır. Uyarlanan bu ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Öncelikle ölçekte yer alan maddeler arasında korelasyon matrisi incelenmiş ve faktör analizinin yapılabilmesine imkan tanıyacak şekilde bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra Barlett küresellik ve örneklem uygunluğu testleri yapılmıştır. Verilerin analizlere uygunluğu için Barlett küresellik testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayıları hesaplanmış ve KMO değeri .80, Barlett küresellik testinin p değeri ise .00 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre verilerin analize uygun olduğuna karar verilmiş ve maddelerin faktör yükleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre 59 maddeden oluşan ölçek faktör yükleri ve iç tutarlılık katsayısı düşük olduğu, bulundukları faktöre uygun olmadıkları için 37 madde ölçekten çıkarılmıştır. Kalan 22 madde yeniden faktör analizi yapılmış ve KMO değeri .85 (yüksek)

bulunmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda üç faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Birinci faktör; “motivasyon ve tutum” sekiz maddeden oluşmakta ve yük değerleri .831 ile .488 arasında, ikinci faktör; “paylaşım ve değerlendirme” sekiz maddeden oluşmakta ve yük değerleri .712 ile .562 arasında, üçüncü faktör; planlama ve süreç yedi maddeden oluşmakta ve yük değerleri .720 ile .590 arasında yer almaktadır. Üç faktör toplam %54.04 varyans miktarını açıklamaktadır. Elde edilen bu yapının, doğrulayıcı faktör analizi ile model uyumu test edilmiştir. Yapılan analizde 22 maddeden oluşan modelin 3 alt faktöre ilişkin uyum indekslerinde yüksek değerler bulunmuştur. Madde-faktör bağlantılarında faktör yüklerinin tamamı istatistiksel olarak ($p < .05$) anlamlı bulunmuştur. Bu ölçeğin güvenilirliğini saptamak amacıyla Cronbach α iç tutarlılık katsayısı kullanılmıştır. Güvenirlik katsayısı .82 bulunmuş ve bu katsayı ölçeğin yüksek derecede güvenilirliğini göstermektedir. Üçlü Likert tipinde hazırlanan ölçekte “Evet” (1), “Kısmen” (2), “Hayır” (3) maddeleri yer almaktadır.

3.3.3. Yazılı Anlatım Konuları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma beceri düzeylerini tespit etmek amacıyla, kendilerine verilen konulardan bir tanesini seçerek, kompozisyon yazmaları istenmiştir (Ek 4). Kompozisyonların öğrenci seviyelerine (B1- B2) uygun ve AOÇP’nın belirlemiş olduğu düzeylerde olmasına dikkat edilmiş ve bu yönde beş tane kompozisyon konusu belirlenmiştir.

3.3.4. Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonlar Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen “Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı” (Ek 5) ile uzman eşliğinde değerlendirilmiştir. Araştırmada kullanılan yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı ile öğrencilerin yazmış olduğu kompozisyonların sayfa düzeni, başlığı, plan ve işleyişi, dil ve anlatımı, yazım ve noktalaması beş ayrı alt boyutta yer alması beklenen özellikler ile (*en iyisi için 4, iyi için 3, orta için 2 ve en kötü için 1*) değerlendirilmiştir. Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2007/2008 eğitim öğretim yılında öğrenim gören, 50 yabancı öğrenciden alınan kompozisyon kâğıtların değerlendirilmesi yoluyla sınanmıştır. Bu çalışma üç uzman tarafından gerçekleştirilmiştir, elde edilen sonuçlar SPSS 15.0 paket programı ile

değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemler sonucunda yazma puanlama anahtarı güvenilirlik kat sayısı .790 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı 70’den büyük olduğu için gerekli güvenirliğe sahip olduğu belirtilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması / İşlem Yolu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerklik düzeyleri ve yazma becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırmanın verileri, Tekşan ve Süğümlü (2018) tarafından geliştirilen “Yazma Özerkliği Ölçeği”, Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerden alınan kompozisyonlar ile elde edilmiştir. Yazma Özerkliği Ölçeği ve kompozisyon yazımı, TÖMER’de eğitim veren öğretim görevlileri tarafından uygulanmıştır. 2020/2021 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilen veri toplama süreci, yaklaşık 4-5 ay sürmüştür. Salgın sebebiyle çevrimiçi (online) olarak uygulanan ölçek ile 157 öğrenciye ulaşılmıştır. Bu öğrencilerden 28’inin verileri eksik olduğu için bu veriler değerlendirmeye alınmamıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler SPSS 21 paket programıyla analiz edilmiştir. Verilerin az olması ve normal dağılım göstermemesi nedeniyle analizde Non parametrik (parametrik olmayan) testler uygulanmıştır. Verilerin normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek amacıyla Kolmogorov-Smirnov Testi ve Shapiro-Wilk Testi yapılmıştır. Veriler Ki Kare Testi, frekans ve yüzde değerleri, Mann-Whitney U Testi, Kruskal-Wallis H Testi ve Spearman’s Rho ile analiz edilmiştir. Ölçme araçları vasıtasıyla toplanan verilerin yüzde, frekans ve aritmetik ortalama hesapları için betimsel istatistiklerden yararlanılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, ana dil ve üniversite değişkenlerine göre yazma derslerinde zorlanma durumu arasında farklılığı belirlemek amacıyla Ki-Kare Testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve yazma derslerinde zorlanma durumu değişkenlerine göre yazma özerkliği arasında farklılığı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi, yaş, ülke, ana dil ve Türkçeyi öğrenme amacı değişkenlerine göre yazma özerkliği arasında farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Cinsiyet ve yazma derslerinde zorlanma durumu

değişkenlerine göre yazma becerisi arasında farklılığı belirlemek amacıyla Mann-Whitney U Testi; yaş, ülke, ana dil ve Türkçeyi öğrenme amacı değişkenlerine göre yazma becerisi arasında farklılığı belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis H Testi uygulanmıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerisi arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla Spearman's Rho analizi kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen nitel ve nicel verilerin analizleri yer almaktadır.

4.1. Öğrencilerin Üniversite, Cinsiyet ve Ana Dil Değişkenlerine Göre Yazma Derslerindeki Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığın Belirlenmesi

Araştırmanın birinci amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının, üniversite, cinsiyet ve ana dil değişkenlerine göre farklılığının belirlenmesidir. Bu kapsamda yapılan araştırmaya ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre yazma derslerinde zorlanıyor musunuz? sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin veriler Tablo 8’ de yer almaktadır.

Tablo 8. *Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Değişken	Yazma Derslerinde Zorlanıyor Musunuz?				Toplam	%	X ²	sd	p
	Evet		Hayır						
	Evet	%	Hayır	%					
Uşak Ü.	40	47.6	44	52.4	84	100.0			
Bursa Uludağ Ü.	9	33.3	18	66.7	27	100.0	6.562	2	.038
MSKÜ	13	72.2	5	27.8	18	100.0			

Not. Ü. – Üniversite, MSKÜ – Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının, öğrenim gördükleri üniversiteye göre farklılığının ortaya konulması amacıyla bağımsız gruplar ki-kare analizi ile yapılmıştır. Tablo 8 incelendiğinde, üniversite değişkeni ile yazma derslerinde zorlanıyor musunuz? sorusuna verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmaktadır [$X^2(2)=6.562$, $p<.05$]. Satır frekans değerlerine ve yüzdelere bakıldığında bu farklılığın Bursa Uludağ Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'nde öğrenim gören öğrencilerin yazma derslerinde zorlanıyor musunuz? sorusuna verdiklerini yanıtlardan kaynaklandığı görülmektedir. Bursa Uludağ Üniversitesi'ndeki öğrenciler yazma derslerinde daha az zorlandıklarını belirtirken [Evet= 9 (%33.3), Hayır= 18 (%66.7)], Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ndeki öğrenciler yazma derslerinde daha çok zorlandıklarını belirtmiştir [Evet= 13 (%72.2), Hayır= 5 (%27.8)].

Tablo 9'da araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma derslerinde zorlanıyor musunuz? sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 9. *Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Değişken	Yazma Derslerinde				Toplam	%	X ²	sd	p
	Zorlanıyor Musunuz?								
	Evet	%	Hayır	%					
Kadın	23	42.6	31	57.4	54	100.0	1.113	1	.291
Erkek	39	52.0	36	48.0	75	100.0			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının, cinsiyet değişkenine göre farklılığının ortaya konulması amacıyla bağımsız gruplar ki-kare analizi ile yapılmıştır. Tablo 9 incelendiğinde cinsiyet değişkeni ile yazma derslerinde zorlanıyor musunuz? sorusuna verilen cevaplar arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır [$X^2(1)=1.113$, $p>.05$].

Tablo 10'da araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma derslerinde zorlanıyor musunuz? sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 10. Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Yazma Derslerinde Zorlanıyor							
Değişken		Musunuz?				Toplam	%
		Evet	%	Hayır	%		
Ana Dil	Arapça	24	38.7	12	17.9	36	27.9
	Arnavutça	4	6.5	2	3.0	6	4.7
	Birmanca	0	0.0	1	1.5	1	0.8
	Bombarca	2	3.2	0	0.0	2	1.6
	Darice	0	0.0	1	1.5	1	0.8
	Endonezyaca	1	1.6	1	1.5	2	1.6
	Farsça	5	8.1	7	10.4	12	9.3
	Fransızca	3	4.8	3	4.5	6	4.7
	İngilizce	0	0.0	2	3.0	2	1.6
	Kazakça	2	3.2	5	7.5	7	5.4
	Kırgızca	0	0.0	2	3.0	2	1.6
	Makedonca	1	1.6	0	0.0	1	0.8
	Özbekçe	3	4.8	1	1.5	4	3.1
	Rusça	1	1.6	1	1.5	2	1.6
	Somalice	12	19.4	19	28.4	31	24.0
	Tatarca	0	0.0	1	1.5	1	0.8
	Türkmençe	4	6.5	9	13.4	13	10.1

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının, ana dil değişkenine göre farklılığının ortaya konulması amacıyla bağımsız gruplar ki-kare analizi ile yapılmıştır. Ancak ki-kare analizinin yapılabilmesi için 5'ten küçük gözenek sayısının toplam gözenek sayısının %20'sini aşmaması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2017). Tablo 10'daki verilere göre 5'ten küçük gözenek sayısının 10, toplam gözenek sayısının ise 17 olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 5'ten küçük gözenek sayısı toplam sayının %20'sini aşmaktadır. Bu durumda 5'ten küçük gözenek sayısının düşürülmesi gerektiği görülmektedir. Ancak yapı gereği ana diller kendi içerisinde bağımsız değerlendirilmesi gerektiğinden ve dillerin zamanla dil ailesinden uzaklaştığı göz önüne alınarak herhangi bir gruplama yapılamayacağına karar verilmiştir. Bu durumda

öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının, ana dil değişkenine göre farklılığını belirlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri verilmiştir.

Tablo 10'daki veriler, toplam verilen yanıtlara göre değerlendirildiğinde, ana dili Arapça [Evet=24(%38.7), Hayır=12(%17.9)], Arnavutça [Evet=4(%6.5), Hayır=2(%3.0)], Bombarca [Evet=2(%3.2), Hayır=0(%0.0)], Makedonca [Evet=1(%1.6), Hayır=0(%0.0)], Özbekçe [Evet=3(%4.8), Hayır=1(%1.5)] olan öğrencilerin yazma derslerinde daha çok zorlandıkları görülmektedir.

Buna karşın ana dili Birmanca, Darice, Farsça, İngilizce, Kazakça, Kırgızca, Somalice, Tatarca ve Türkmence olan öğrencilerin yazma derslerinde daha az zorlandıkları görülmektedir.

4.2. Öğrencilerin Yazma Özerkliğine Ait Tanımlayıcı Veriler

Araştırmanın ikinci amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliklerine ilişkin bulguların ortaya konulmasıdır.

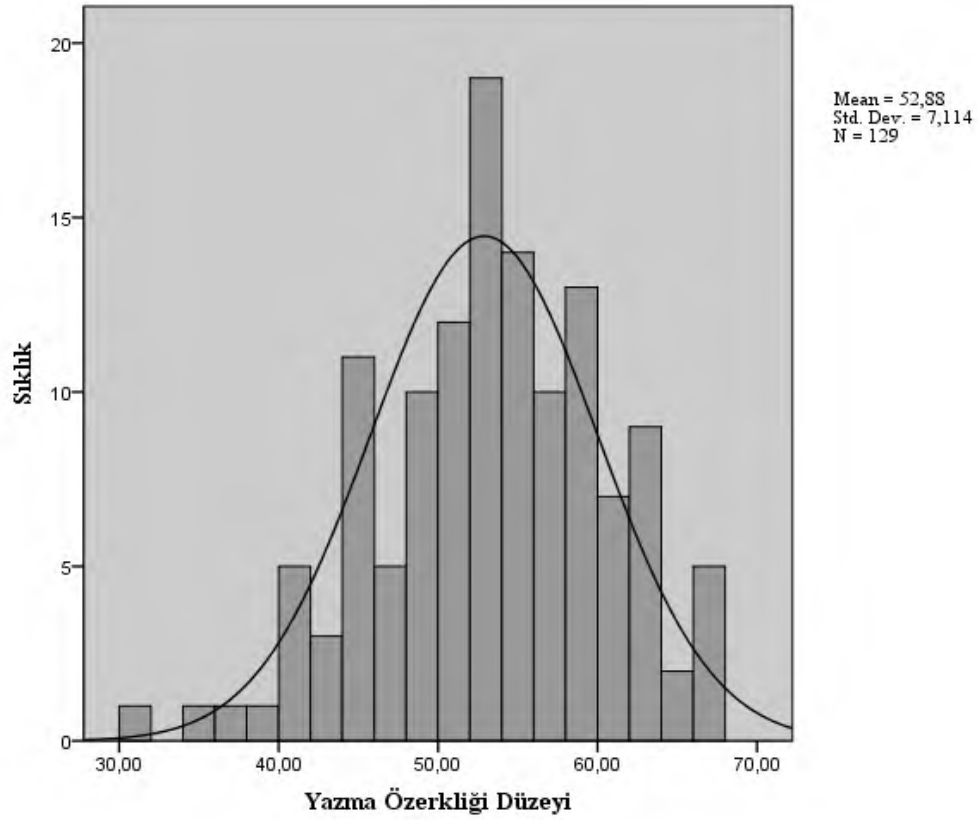
Tablo 11' de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özerliği ölçeğinden aldıkları toplam puanlara göre yazma özerliği düzeylerine yer verilmiştir. Öğrencilerin yazma özerliği düzeylerinin belirlenebilmesi için yazma özerliği ölçeği kullanılarak değerlendirme yapılmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 22, en yüksek puan ise 66'dır (Tekşan ve Süğümlü, 2018). Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek 22-36 arası puan alanlar “düşük”, 37-51 arası puan alanlar “orta”, 52-66 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde başarı gösterenler olarak üç grupta toplanmıştır.

Tablo 11. *Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Özerliği Düzeyi Puanları*

Düzey	f	%
Düşük (22-36)	2	1.6
Orta (37-51)	48	37.2
Yüksek (52-66)	79	61.2
Toplam	129	100

Tablo 11 incelendiğinde alınan toplam puanlarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazma özerliği düzeylerinin “yüksek” (%61.2) düzeyde olduğu söylenebilir. Başarı düzeyi “orta” olan 48 öğrenci (%37.2) bulunurken başarı düzeyi düşük olan 2 öğrenci (%1.6) bulunmaktadır.

Şekil 3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Özerkliği Puanları Dağılımı



Tablo 12’de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özerkliklerine ilişkin aritmetik ortalamalara ve standart sapmalara yer verilmiştir. Verilen cevaplar 1-Evet, 2-Kısmen, 3-Hayır şeklindedir.

Tablo 12. Yazma Özerkliğine İlişkin Veriler

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	S
Motivasyon ve Tutum	Yazı yazmayı severim.	1.36	0.50
	Yazı yazmaktan hoşlanırım.	1.49	0.58
	Yazma çalışmasını bitirdiğimde yazı yazma isteğim artar.	1.72	0.71
	Yazımı yazarken kendimi mutlu hissederim.	1.48	0.60
	Yaşamım boyunca yazı yazmak isterim.	1.93	0.74
	Yazma çalışmalarına olumlu bakarım.	1.48	0.60
	Başarılı bir yazı çalışması yaptığımı düşünürüm.	1.62	0.68
	Genel Ortalama	1.58	0.41

Paylaşım ve Değerlendirme	Yazımı öğretmenimle paylaşıyorum.	1.42	0.64
	Yazımı paylaşmak beni mutlu eder.	1.48	0.66
	Yazımı arkadaşlarımla paylaşıyorum.	1.93	0.79
	Yazımın başkaları tarafından okunmasını isterim.	1.83	0.78
	Öğretmenimin yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir.	1.22	0.50
	Yazma sürecinde öğretmenime danışırım.	1.66	0.70
	Arkadaşlarımla yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir.	1.78	0.76
	Yazma sürecini çevremden yardım alarak yürütürüm.	1.86	0.75
	Genel Ortalama	1.65	0.40
Planlama ve Süreç	Yazma çalışmasını plana göre yürütürüm.	1.61	0.72
	Yazma çalışmam için yazı planı hazırlarım.	1.53	0.70
	Yazım için yöntem belirlerim.	1.62	0.64
	Yazma sürecini aşamalara göre yürütürüm.	1.59	0.69
	Yazımı belirlediğim yönetime göre yazarım.	1.51	0.65
	Yazma sürecinin aşamalarını kontrol ederim.	1.34	0.61
	Yazı yazmadan önce konuyu belirlerim.	1.26	0.51
Genel Ortalama		1.50	0.43

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin yazma özerkliklerinde en çok planlama ve süreç boyutlarını ($\bar{x}$ =1.50, S=0.43) kullandıkları görülmektedir. Planlama ve süreç boyutlarında en çok katılım gösterdikleri madde “yazı yazmadan önce konuyu belirlerim ($\bar{x}$ =1.26, S=0.51)” maddesidir. Öğrencilerin planlama ve süreç boyutlarında en az katılım gösterdikleri madde ise “yazım için yöntem belirlerim ($\bar{x}$ =1.62, S=0.64)” maddesidir.

Öğrencilerin planlama ve süreç boyutlarından sonra ikinci sırada katılım gösterdikleri boyut ise motivasyon ve tutum ($\bar{x}$ =1.58, S=0.41) boyutudur. Motivasyon ve tutum boyutunda en çok katılım gösterdikleri madde “yazı yazmayı severim ($\bar{x}$ =1.36, S=0.50)” maddesidir. En az katılım gösterdikleri madde ise “yaşamım boyunca yazı yazmak isterim ($\bar{x}$ =1.93, S=0.74)” maddesidir.

Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri boyut ise paylaşım ve değerlendirme ($\bar{x}$ =1.65, S=0.40) boyutudur. Paylaşım ve değerlendirme boyutunda en çok katılım

gösterdikleri madde “öğretmenimin yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir ($\bar{x}=1.22$, $S=0.50$) maddesidir. En az katılım gösterdikleri madde ise “yazımı arkadaşlarımla paylaşırım ($\bar{x}=1.93$, $S=0.79$) maddesidir.

4.3. Öğrencilerin Yazma Özerkliklerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın üçüncü amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliklerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite, cinsiyet, yaş, ana dil, Türkçeyi öğrenme amacı ve yazma derslerinde zorlanma durumuna ilişkin değişkenlerinin yazma özerkliği göre farklılığı incelenmiştir.

Tablo 13’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversitelere göre yazma özerkliği arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 13. Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Üniversite	n	SO	sd	X^2	p	Fark
Motivasyon ve Tutum	1.MSKÜ	18	83.56				2-1
	2.Uşak Ü.	84	57.68	2	9.90	.007	2-3
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	75.41				
Paylaşım ve Değerlendirme	1.MSKÜ	18	82.33				
	2.Uşak Ü.	84	61.62	2	4.62	.099	
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	63.96				
Planlama ve Süreç	1.MSKÜ	18	88.47				1-2
	2.Uşak Ü.	84	62.94	2	9.16	.010	1-3
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	55.76				

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre yazma özerkliği arasındaki farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi

yapılmıştır. Oluşan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla da gruplar arasında ikili Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 13 incelendiğinde, öğrenim görülen üniversiteye göre öğrencilerin yazma özerklikleri paylaşım ve değerlendirme boyutunda [$X^2(2)=4.62$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutu [$X^2(2)=9.90$, $p<.05$] ile planlama ve süreç boyutunda [$X^2(2)=9.16$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Motivasyon ve tutum boyutundaki farklılık MSKÜ ve Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencileri ile Uşak Üniversitesi öğrencileri arasındadır. MSKÜ ve Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin motivasyon ve tutumları Uşak Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir.

Planlama ve süreç boyutundaki farklılık ise MSKÜ öğrencileri ile Uşak Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencileri arasındadır. MSKÜ öğrencilerinin planlama ve süreçleri Uşak Üniversitesi ile Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir.

Tablo 14’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine göre yazma özerkliği arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 14. *Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

<i>Boyutlar</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>ST</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Motivasyon ve Tutum	Kadın	54	62.59	3380	1895	.53
	Erkek	75	66.73	5005		
Paylaşım ve Değerlendirme	Kadın	54	58.94	3183	1698	.12
	Erkek	75	69.36	5202		
Planlama ve Süreç	Kadın	54	62.21	3359	1875	.47
	Erkek	75	67.01	5025		

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyetine göre yazma özerkliği arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 14 incelendiğinde, cinsiyete göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda [$U=1895$, $p>.05$], paylaşım ve değerlendirme boyutunda [$U=1698$, $p>.05$] ve planlama ve süreç boyutunda [$U=1875$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 15’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre yazma özerkliği arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 15. Yaş Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Yaş	n	SO	sd	X^2	p
Motivasyon ve Tutum	1.20 ve altı	76	69.41			
	2.20-25 arası	39	53.47	2	5.51	.06
	3.25 ve üstü	14	73.14			
Paylaşım ve Değerlendirme	1.20 ve altı	76	69.11			
	2.20-25 arası	39	56.94	2	2.76	.25
	3.25 ve üstü	14	65.18			
Planlama ve Süreç	1.20 ve altı	76	67.01			
	2.20-25 arası	39	61.53	2	0.58	.75
	3.25 ve üstü	14	63.75			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre yazma özerkliği arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 15 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda [$X^2(2)=5.51$, $p>.05$], paylaşım ve değerlendirme boyutunda [$X^2(2)=2.76$, $p>.05$] ve planlama ve süreç boyutunda [$X^2(2)=0.58$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 16’da araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma özerkliğine ait motivasyon ve tutum boyutu arasındaki farklılığına ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 16. *Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Özerkliğine Ait Motivasyon ve Tutum Boyutu Arasındaki Farklılığına İlişkin Veriler*

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p	Fark
Motivasyon ve Tutum	1.Arapça	36	80.49				
	2.Arnavutça	6	100.67				
	3.Birmanca	1	10.00				
	4.Bombarca	2	30.00				
	5.Darice	1	52.50				1-7
	6.Endonezyaca	2	37.75				1-8
	7.Farsça	12	52.96				1-15
	8.Fransızca	6	42.50				1-15
	9.İngilizce	2	36.00	16	25.954	.05	2-7
	10.Kazakça	7	70.29				2-8
	11.Kırgızca	2	85.50				2-15
	12.Makedonca	1	92.00				2-15
	13.Özbekçe	4	69.38				2-17
	14.Rusça	2	58.75				
	15.Somalice	31	54.98				
	16.Tatarca	1	36.00				
	17.Türkmençe	13	64.04				

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma özerkliklerinin motivasyon ve tutum boyutunda farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır. Oluşan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla da gruplar arasında ikili Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 16 incelendiğinde, ana dile göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda [$X^2(16)=25.954$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Motivasyon ve tutum boyutundaki farklılık ana dili Arapça olan öğrenciler ile Farsça, Fransızca, Somalice olan öğrenciler arasında ve ana dili Arnavutça olan öğrenciler ile Farsça, Fransızca, Somalice, Türkmençe olan öğrenciler arasındadır. Ana dili Arapça olan öğrencilerin motivasyon ve tutumları Farsça, Fransızca, Somalice olan öğrencilerden ve ana dili Arnavutça olan öğrencilerin motivasyon ve tutumları Farsça, Fransızca, Somalice, Türkmençe olan öğrencilerden daha yüksektir.

Tablo 17’de araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma özerkliğine ait paylaşım ve değerlendirme boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 17. *Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Özerkliğine Ait Paylaşım ve Değerlendirme Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

<i>Boyutlar</i>	<i>Ana Dil</i>	<i>n</i>	<i>SO</i>	<i>sd</i>	<i>X²</i>	<i>p</i>
Paylaşım ve Değerlendirme	1.Arapça	36	72.33	16	16.434	.423
	2.Arnavutça	6	60.00			
	3.Birmanca	1	23.00			
	4.Bombarca	2	31.00			
	5.Darice	1	23.00			
	6.Endonezyaca	2	54.00			
	7.Farsça	12	45.92			
	8.Fransızca	6	73.25			
	9.İngilizce	2	79.50			
	10.Kazakça	7	55.57			
	11.Kırgızca	2	106.25			
	12.Makedonca	1	63.50			
	13.Özbekçe	4	63.88			
	14.Rusça	2	103.50			
	15.Somalice	31	63.00			
	16.Tatarca	1	112.50			
	17.Türkmençe	13	66.35			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma özerkliklerinin motivasyon ve tutum boyutunda farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 17 incelendiğinde, ana dile göre öğrencilerin yazma özerklikleri paylaşım ve değerlendirme boyutunda [$X^2(16)=16.434$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 18’de araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma özerkliğine ait planlama ve süreç boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 18. *Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Özerkliğine Ait Planlama ve Süreç Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p	Fark
Planlama ve Süreç	1.Arapça	36	81.56				
	2.Arnautçça	6	57.92				
	3.Birmanca	1	60.50				
	4.Bombarca	2	36.50				
	5.Darice	1	14.00				1-15
	6.Endonezyaca	2	45.50				1-17
	7.Farsça	12	40.25				7-1
	8.Fransızca	6	86.17				7-9
	9.İngilizce	2	77.00	16	25.707	.05	7-9
	10.Kazakça	7	64.79				8-4
	11.Kırgızca	2	48.50				8-7
	12.Makedonca	1	36.50				8-17
	13.Özbekçe	4	57.13				
	14.Rusça	2	83.00				
	15.Somalice	31	63.29				
	16.Tatarca	1	129.00				
	17.Türkmençe	13	48.96				

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma özerkliklerinin planlama ve süreç boyutunda farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır. Oluşan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla da gruplar arasında ikili Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 18 incelendiğinde, ana dile göre öğrencilerin yazma özerklikleri planlama ve süreç boyutunda [$X^2(16)=25.707$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Planlama ve süreç boyutundaki farklılık ana dili Arapça olan öğrenciler ile Somalice ve Türkmence olan öğrenciler arasında, ana dili Farsça olan öğrenciler ile Arapça ve İngilizce olan öğrenciler arasında, ana dili Fransızca olan öğrenciler ile Bombarca, Farsça ve Türkmence olan öğrenciler arasındadır.

Ana dili Arapça olan öğrencilerin planlama ve süreçleri Somalice ve Türkmence olan öğrencilerden, ana dili Fransızca olan öğrencilerin planlama ve süreçleri Bombarca, Farsça ve Türkmence olan öğrencilerden daha yüksektir. Buna karşın ana dili Farsça olan öğrencilerin planlama ve süreçleri Arapça ve İngilizce olan öğrencilerden daha düşüktür.

Tablo 19’da araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amacına göre yazma özerkliği arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 19. *Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Amaç	n	SO	sd	X^2	p
Motivasyon ve Tutum	Lisans eğitimi almak	83	67.97			
	Lisansüstü eğitim almak	34	59.47	2	1.494	.474
	Diğer	12	60.13			
Paylaşım ve Değerlendirme	Lisans eğitimi almak	83	68.94			
	Lisansüstü eğitim almak	34	57.54	2	2.619	.270
	Diğer	12	58.88			
Planlama ve Süreç	Lisans eğitimi almak	83	64.78			
	Lisansüstü eğitim almak	34	67.72	2	0.519	.772
	Diğer	12	58.83			

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amaçlarına göre yazma özerkliği arasında farklılığın ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 19 incelendiğinde, Türkçeyi öğrenme amacına göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda [$X^2(2)=1.494$, $p>.05$], paylaşım ve değerlendirme boyutunda [$X^2(2)=2.619$, $p>.05$] ve planlama ve süreç boyutunda [$X^2(2)=0.519$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 20’de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumu değişkenine göre yazma özerkliği arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 20. Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Değişkenine Göre Yazma Özerkliği Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Yazma Derslerinde		n	SO	ST	U	p
	Zorlanıyor	Musunuz?					
Motivasyon ve Tutum	Evet		62	77.77	4821	1285	.00
	Hayır		67	53.19	3563		
Paylaşım ve Değerlendirme	Evet		62	70.03	4342	1765	.14
	Hayır		67	60.34	4043		
Planlama ve Süreç	Evet		62	73.49	4556	1550	.012
	Hayır		67	57.14	3828		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerinde zorlanma durumu değişkenine göre yazma özerkliği arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 20 incelendiğinde, yazma derslerinde zorlanma durumuna göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda [$U=1285$, $p<.05$] ve planlama ve süreç boyutunda [$U=1550$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ancak paylaşım ve değerlendirme boyutunda [$U=1765$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Yazma derslerinde zorlanan öğrencilerin motivasyon ve tutumları ile planlama ve süreçlerinin zorlanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.4. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Ait Tanımlayıcı Veriler

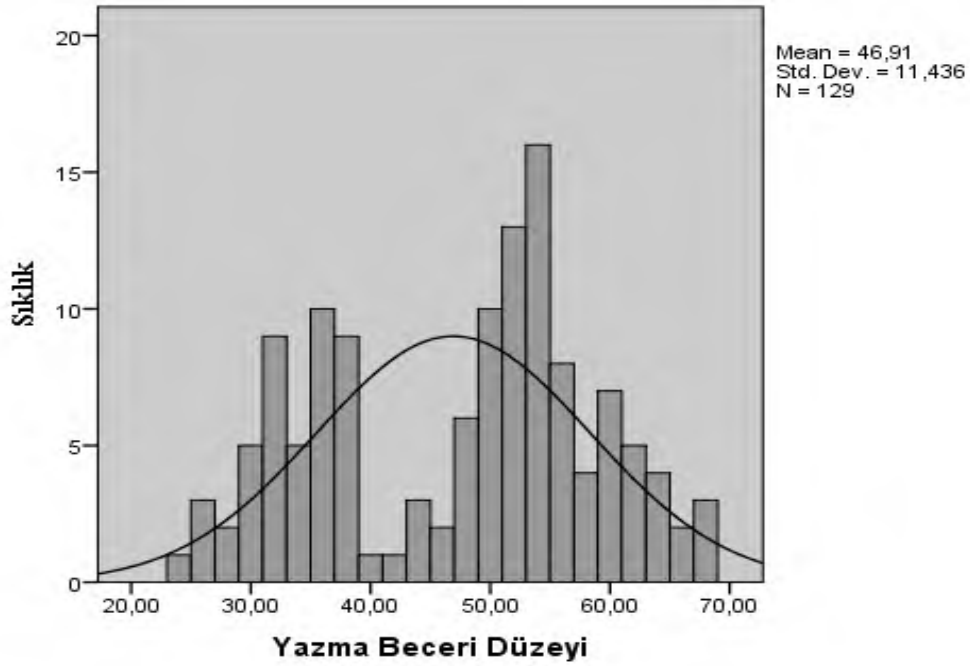
Araştırmanın dördüncü amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin bulguların ortaya konulmasıdır. Bu amaçla öğrencilere belirlenen konularda kompozisyon yazdırılmış ve bu kompozisyonlar yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilerek yazma becerilerine ait toplam puanları hesaplanmıştır. Tablo 21’ de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerine ait toplam puanları verilmiştir. Yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarından alınabilecek en düşük puan 17, en yüksek puan ise 68’dir. Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek 17-34 arası puan alanlar “düşük”, 35-51 arası puan alanlar “orta”, 52-68 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde başarı gösterenler olarak üç grupta toplanmıştır (Büyükkız, 2011).

Tablo 21. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeyi Puanları

Düzy	f	%
Düşük (17-34)	25	19
Orta (35-51)	46	35.7
Yüksek (52-68)	58	45.3
Toplam	129	100

Tablo 21 incelendiğinde alınan toplam puanlarda öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazma beceri düzeylerinin “yüksek” (%45.3) olduğu söylenebilir. Başarı düzeyi “orta” olan 46 öğrenci (%35.7) bulunurken, başarı düzeyi düşük olan 25 öğrenci (%19) bulunmaktadır. Bu durum öğrencilerin yazma özerkliği düzeyi puanlarıyla paralel gerçekleşmiştir. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin genel olarak “yüksek” olmasının yazma beceri düzeylerinin de “yüksek” olmasını etkilediği söylenebilir.

Şekil 4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Beceri Düzeyi Puanları Dağılımı



Tablo 22’de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin aritmetik ortalamalarına ve standart sapmalarına yer verilmiştir. Öğrencilerin yazdıkları kompozisyon konuları yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı ile puanlanmıştır. Alınan puanlar 1-Çok Kötü, 2-Kötü, 3-İyi, 4-Çok İyi şeklindedir.

Tablo 22. Yazma Becerilerine İlişkin Veriler

Boyutlar	Maddeler	$\bar{x}$	S
Sayfa Düzeni	Kâğıdın kenarında uygun boşluk bırakma.	2.62	0.66
	Paragraf ve satır aralarında uygun boşluk bırakma.	2.61	0.73
	Yazının okunaklı olması.	3.07	0.52
	Genel Ortalama	2.77	0.55
Başlık	Başlık yazılması.	1.84	1.06
	Genel Ortalama	1.84	1.06
Plan ve İşleyiş	Giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma.	2.00	1.05
	Paragraflar arasında uygun geçişler yapma.	2.18	1.06
	Yazının ana fikrinin olması.	3.12	0.74
	Ana fikri yardımcı düşüncelerle destekleme.	2.64	0.92
	Konuya uygun örnekler olması.	3.05	0.80
	Sonuç yazılması	2.29	1.13
	Genel Ortalama	2.55	0.80

	Kelimeleri yerinde ve doğru kullanma.	2.66	0.79
	Cümlelerin kurallı ve anlamlı yazılması.	2.62	0.76
Dil ve	Akıcı bir anlatım kullanılması.	2.73	0.87
Anlatım	Konunun özgün ifadelerle anlatılması.	2.79	0.88
	Eklerin doğru ve yerinde kullanılması.	2.64	0.77
	Genel Ortalama	2.69	0.72
Yazım ve	Yazım kurallarına uyma.	2.60	0.67
Noktalama	Noktalama işaretlerine uyma.	2.68	0.79
	Genel Ortalama	2.64	0.71

Tablo 22 incelendiğinde öğrencilerin yazma becerilerinde en az hata yaptıkları boyut sayfa düzeni boyutu ($\bar{x}=2.77$, $S=0.55$) olduğu görülmektedir. Sayfa düzeni boyutunda en az hata yaptıkları madde “yazının okunaklı olması ($\bar{x}=3.07$, $S=.052$)” maddesidir. Öğrencilerin sayfa düzeni boyutunda en çok hata yaptıkları madde ise “paragraf ve satır aralarında uygun boşluk bırakma ($\bar{x}=2.61$, $S=0.73$)” maddesidir. Öğrencilerin sayfa düzeninden sonra en çok dil ve anlatım boyutunda ($\bar{x}=2.69$, $S=0.72$) hata yaptıkları görülmektedir. Dil ve anlatım boyutunda en az hata yaptıkları madde “konunun özgün ifadelerle anlatılması ($\bar{x}=2.79$, $S=0.88$)” maddesidir. En çok hata yaptıkları madde ise “cümlelerin kurallı ve anlamlı yazılması ($\bar{x}=2.62$, $S=0.76$)” maddesidir.

Öğrencilerin dil ve anlatım boyutundan sonra en çok yazım ve noktalama boyutunda ($\bar{x}=2.64$, $S=0.71$) hata yaptıkları görülmektedir. Yazım ve noktalama boyutunda en az hata yaptıkları madde “noktalama işaretlerini kullanma ($\bar{x}=2.68$, $S=0.79$)” maddesidir. En çok hata yaptıkları madde ise “yazım kurallarına uyma ($\bar{x}=2.60$, $S=0.67$)” maddesidir. Öğrencilerin yazım ve noktalama boyutundan sonra en çok plan ve işleyiş ($\bar{x}=2.55$, $S=0.80$) boyutunda hata yaptıkları görülmektedir. Plan ve işleyiş boyutunda en az hata yaptıkları madde “yazının ana fikrinin olması ($\bar{x}=3.12$, $S=0.74$)” maddesidir. En çok hata yaptıkları madde ise “giriş, gelişme ve sonuç bölümleri oluşturma ($\bar{x}=2.00$, $S=1.05$)” maddesidir. Öğrencilerin en az fazla hata yaptıkları boyut ($\bar{x}=1.84$, $S=1.06$) başlık boyutudur. Başlık boyutunda sadece “başlık yazılması” maddesi ($\bar{x}=1.84$, $S=1.06$) yer almaktadır.

4.5. Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Çeşitli Değişkenlere Göre Karşılaştırılması

Araştırmanın beşinci amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ile çeşitli değişkenlerin karşılaştırılmasıdır. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilerin üniversite, cinsiyet, yaş, ana dil, Türkçeyi öğrenme amacı ve yazma derslerinde zorlanma durumuna ilişkin özelliklerinin yazma becerilerine göre farklılıkları incelenmiştir.

Tablo 23’de araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversite değişkenine göre yazma becerisi arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 23. *Öğrenim Görülen Üniversite Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Üniversite	n	SO	sd	X ²	p	Fark
Sayfa Düzeni	1.MSKÜ	18	49.81	2	8.63	.013	3-1
	2.Uşak Ü.	84	63.08				3-2
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	81.11				
Başlık	1.MSKÜ	18	49.17	2	16.14	.000	3-1
	2.Uşak Ü.	84	61.46				3-2
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	86.57				
Plan ve İşleyiş	1.MSKÜ	18	50.42	2	11.99	.002	3-1
	2.Uşak Ü.	84	61.42				3-2
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	85.85				
Dil ve Anlatım	1.MSKÜ	18	53.19	2	8.32	.016	3-1
	2.Uşak Ü.	84	61.93				3-2
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	82.41				
Yazım ve Noktama	1.MSKÜ	18	49.69	2	10.90	.004	3-1
	2.Uşak Ü.	84	62.50				3-2
	3.Bursa Uludağ Ü.	27	82.98				

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre yazma becerileri arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi

yapılmıştır. Oluşan farklılığın yönünü belirlemek amacıyla da gruplar arasında ikili Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 23 incelendiğinde, öğrenim görülen üniversiteye göre öğrencilerin yazma becerileri sayfa düzeni boyutunda [$X^2(2)=8.63$, $p<.05$], başlık boyutunda [$X^2(2)=16.14$, $p<.05$], plan ve işleyiş boyutunda [$X^2(2)=11.99$, $p<.05$], dil ve anlatım boyutunda [$X^2(2)=8.32$, $p<.05$] ve yazım ve noktalama boyutunda [$X^2(2)=10.90$, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutlarındaki farklılık Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencileri ile MSKÜ ve Uşak Üniversitesi öğrencileri arasındadır. Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalamaları MSKÜ ve Uşak Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir.

Tablo 24’de araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yazma becerisi arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 24. *Cinsiyet Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Cinsiyet	n	SO	ST	U	p
Sayfa Düzeni	Kadın	54	71.84	3880	1656	.07
	Erkek	75	60.07	4506		
Başlık	Kadın	54	70.50	3807	1728	.11
	Erkek	75	61.04	4578		
Plan ve İşleyiş	Kadın	54	70.81	3824	1712	.13
	Erkek	75	60.82	4562		
Dil ve Anlatım	Kadın	54	72.87	3935	1600	.04
	Erkek	75	59.33	4450		
Yazım ve Noktalama	Kadın	54	71.03	3836	1670	.10
	Erkek	75	60.66	4550		

Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre yazma becerileri arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 24 incelendiğinde, cinsiyete göre öğrencilerin yazma becerileri dil ve anlatım boyutunda [U=1600, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Ancak sayfa düzeni [U=1656, $p>.05$], başlık [U=1728, $p>.05$], plan ve işleyiş [U=1712, $p>.05$] ile yazım ve noktalama [U=1670, $p>.05$] boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan kadınların dil ve anlatımlarının erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 25’de araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına göre yazma becerisi arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 25. Yaş Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Yaş	n	SO	sd	X^2	p
Sayfa Düzeni	1.20 ve altı	76	67.31	2	1.27	.53
	2.20-25 arası	39	63.86			
	3.25 ve üstü	14	55.64			
Başlık	1.20 ve altı	76	65.95	2	0.32	.85
	2.20-25 arası	39	64.78			
	3.25 ve üstü	14	60.46			
Plan ve İşleyiş	1.20 ve altı	76	67.66	2	1.71	.43
	2.20-25 arası	39	63.87			
	3.25 ve üstü	14	53.71			
Dil ve Anlatım	1.20 ve altı	76	69.14	2	3.44	.18
	2.20-25 arası	39	62.33			
	3.25 ve üstü	14	49.96			
Yazım ve Noktalama	1.20 ve altı	76	68.61	2	2.22	.33
	2.20-25 arası	39	61.32			
	3.25 ve üstü	14	55.64			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş değişkenine göre yazma becerisi arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 25 incelendiğinde, yaş değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri sayfa düzeni boyutunda [$X^2(2)=1.27$, $p>.05$], başlık boyutunda [$X^2(2)=0.32$, $p>.05$], plan ve işleyiş boyutunda [$X^2(2)=1.71$, $p>.05$], dil ve anlatım boyutunda [$X^2(2)=3.44$, $p>.05$] ve yazım ve noktalama boyutunda [$X^2(2)=2.22$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 26’da araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerisine ait sayfa düzeni boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 26. *Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Sayfa Düzeni Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p
Sayfa Düzeni	1.Arapça	36	53.71	16	16.49	.42
	2.Arnavutça	6	57.50			
	3.Birmanca	1	120.50			
	4.Bombarca	2	70.25			
	5.Darice	1	84.50			
	6.Endonezyaca	2	76.00			
	7.Farsça	12	70.92			
	8.Fransızca	6	54.67			
	9.İngilizce	2	84.50			
	10.Kazakça	7	68.50			
	11.Kırgızca	2	118.75			
	12.Makedonca	1	56.00			
	13.Özbekçe	4	59.38			
	14.Rusça	2	79.50			
	15.Somalice	31	62.82			
	16.Tatarca	1	110.00			
	17.Türkmençe	13	79.54			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerilerine ait sayfa düzeni boyutunun farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 26 incelendiğinde, ana dil değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri sayfa düzeni boyutunda [$X^2(16)=16.49$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 27’de araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerisine ait başlık boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 27. *Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Başlık Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p
Başlık	1.Arapça	36	61.99			
	2.Arnavutça	6	59.17			
	3.Birmanca	1	37.00			
	4.Bombarca	2	37.00			
	5.Darice	1	103.50			
	6.Endonezyaca	2	80.50			
	7.Farsça	12	66.50			
	8.Fransızca	6	70.25			
	9.İngilizce	2	124.00	16	18.77	.28
	10.Kazakça	7	68.57			
	11.Kırgızca	2	70.25			
	12.Makedonca	1	103.50			
	13.Özbekçe	4	37.00			
	14.Rusça	2	80.50			
	15.Somalice	31	61.95			
	16.Tatarca	1	124.00			
	17.Türkmençe	13	67.54			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerilerine ait başlık boyutunun farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 27 incelendiğinde, ana dil değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri başlık boyutunda [$X^2(16)=18.77$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 28’de araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerisine ait plan ve işleyiş boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 28. *Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Plan ve İşleyiş Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p
Plan ve İşleyiş	1.Arapça	36	54.81	16	21.44	.16
	2.Arnavutça	6	56.92			
	3.Birmanca	1	116.50			
	4.Bombarca	2	45.50			
	5.Darice	1	85.50			
	6.Endonezyaca	2	72.50			
	7.Farsça	12	75.67			
	8.Fransızca	6	53.42			
	9.İngilizce	2	101.50			
	10.Kazakça	7	77.00			
	11.Kırgızca	2	122.50			
	12.Makedonca	1	56.50			
	13.Özbekçe	4	48.50			
	14.Rusça	2	91.75			
	15.Somalice	31	59.77			
	16.Tatarca	1	127.00			
	17.Türkmençe	13	77.15			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerilerine ait plan ve işleyiş boyutunun farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 28 incelendiğinde, ana dil değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri plan ve işleyiş boyutunda [$X^2(16)=21.44$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 29’da araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerisine ait dil ve anlatım boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 29. Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Dil ve Anlatım Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p
Dil ve Anlatım	1.Arapça	36	57.47	16	17.51	.35
	2.Arnavutça	6	40.58			
	3.Birmanca	1	66.50			
	4.Bombarca	2	46.50			
	5.Darice	1	66.50			
	6.Endonezyaca	2	69.50			
	7.Farsça	12	75.50			
	8.Fransızca	6	49.08			
	9.İngilizce	2	105.50			
	10.Kazakça	7	71.36			
	11.Kırgızca	2	120.00			
	12.Makedonca	1	61.50			
	13.Özbekçe	4	46.13			
	14.Rusça	2	86.25			
	15.Somalice	31	66.34			
	16.Tatarca	1	105.50			
	17.Türkmençe	13	75.08			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerilerine ait dil ve anlatım boyutunun farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 29 incelendiğinde, ana dil değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri dil ve anlatım boyutunda [$X^2(16)=17.51$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 30’da araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerisine ait yazım ve noktalama boyutu arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 30. Ana Dil Değişkenine Göre Yazma Becerisine Ait Yazım ve Noktalama Boyutu Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Ana Dil	n	SO	sd	X^2	p
Yazım ve Noktalama	1.Arapça	36	57.33	16	18.75	.28
	2.Arnavutça	6	62.58			
	3.Birmanca	1	84.50			
	4.Bombarca	2	31.00			
	5.Darice	1	84.50			
	6.Endonezyaca	2	77.75			
	7.Farsça	12	67.96			
	8.Fransızca	6	44.00			
	9.İngilizce	2	84.50			
	10.Kazakça	7	83.21			
	11.Kırgızca	2	119.00			
	12.Makedonca	1	84.50			
	13.Özbekçe	4	44.38			
	14.Rusça	2	77.75			
	15.Somalice	31	64.21			
	16.Tatarca	1	113.50			
	17.Türkmençe	13	74.50			

Araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine göre yazma becerilerine ait yazım ve noktalama boyutunun farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 30 incelendiğinde, ana dil değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri yazım ve noktalama boyutunda [$X^2(16)=18.75$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 31’de araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amacına göre yazma becerileri arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 31. *Türkçeyi Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler*

Boyutlar	Amaç	n	SO	sd	X^2	p
Sayfa Düzeni	1.Lisans eğitimi almak	83	64.66			
	2.Lisansüstü eğitim almak	34	61.31	2	1.833	.400
	3.Diğer	12	77.79			
Başlık	1.Lisans eğitimi almak	83	64.61			
	2.Lisansüstü eğitim almak	34	65.50	2	0.035	.983
	3.Diğer	12	66.25			
Plan ve İşleyiş	1.Lisans eğitimi almak	83	66.32			
	2.Lisansüstü eğitim almak	34	57.75	2	2.520	.284
	3.Diğer	12	76.42			
Dil ve Anlatım	1.Lisans eğitimi almak	83	64.52			
	2.Lisansüstü eğitim almak	34	58.35	2	5.360	.069
	3.Diğer	12	87.13			
Yazım ve Noktalama	1.Lisans eğitimi almak	83	64.78			
	2.Lisansüstü eğitim almak	34	60.13	2	2.939	.230
	3.Diğer	12	80.33			

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçeyi öğrenme amacına göre yazma becerisi arasındaki farklılığının ortaya konulması amacıyla Kruskal-Wallis H analizi yapılmıştır.

Tablo 31 incelendiğinde, Türkçeyi öğrenme amacı değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri sayfa düzeni boyutunda [$X^2(2)=1.833$, $p>.05$], başlık boyutunda [$X^2(2)=0.035$, $p>.05$], plan ve işleyiş boyutunda [$X^2(2)=2.520$, $p>.05$], dil ve anlatım boyutunda [$X^2(2)=5.360$, $p>.05$] ve yazım ve noktalama boyutunda [$X^2(2)=2.939$, $p>.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Tablo 32’de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerinde zorlanma durumuna değişkenine göre yazma becerileri arasındaki farklılığa ilişkin istatistiksel verilere yer verilmiştir.

Tablo 32. Yazma Derslerinde Zorlanma Durumu Değişkenine Göre Yazma Becerisi Arasındaki Farklılığa İlişkin Veriler

Boyutlar	Yazma Derslerinde					
	Zorlanıyor Musunuz?	n	SO	ST	U	p
Sayfa Düzeni	Evet	62	36.15	2241	288	.00
	Hayır	67	91.70	6144		
Başlık	Evet	62	45.90	2846	893	.00
	Hayır	67	82.68	5540		
Plan ve İşleyiş	Evet	62	31.73	1967	14	.00
	Hayır	67	95.79	6418		
Dil ve Anlatım	Evet	62	32.17	1995	41.50	.00
	Hayır	67	95.38	6391		
Yazım ve Noktalama	Evet	62	33.13	2054	101	.00
	Hayır	67	94.49	6331		

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerinde zorlanma durumu değişkenine göre yazma becerisi arasındaki farklılığın ortaya konulması amacıyla Mann-Whitney U analizi yapılmıştır.

Tablo 32 incelendiğinde, yazma derslerinde zorlanma durumuna göre öğrencilerin yazma becerisi sayfa düzeni boyutunda [U=288, $p<.05$], başlık boyutunda [U=893, $p<.05$], plan ve işleyiş boyutunda [U=14, $p<.05$], dil ve anlatım boyutunda [U=41.50, $p<.05$] ve yazım ve noktalama boyutunda [U=101, $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir.

Yazma derslerinde zorlanmayan öğrencilerin sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalamalarının zorlanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

4.6. Yazma Özerkliği ile Yazma Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Araştırmanın altıncı amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özerkliğine ilişkin boyutları ile yazma becerisine ilişkin boyutları arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinde parametrik olmayan Spearman Rho korelasyon analizi uygulanmıştır.

Tablo 33' de yazma özerkliği ile yazma becerisine ait boyutlar arasındaki korelasyon analizine ait veriler yer almaktadır. Korelasyon .01 ve .05 anlamlılık düzeyindedir. Korelasyon katsayısı, mutlak değer olarak 0.30'dan küçük olması düşük düzeyde, 0.30 ile 0.70 arasında olması orta düzeyde, 0.70' den büyük olması ise yüksek düzeyde ilişkinin varlığını göstermektedir (Büyüköztürk, 2017).

Tablo 33. *Yazma Özerkliği ile Yazma Becerisi Arasındaki Korelasyon Analizine İlişkin Veriler*

<i>Boyutlar</i>	<i>Sayfa Düzeni</i>	<i>Başlık</i>	<i>Plan ve İşleyiş</i>	<i>Dil ve Anlatım</i>	<i>Yazım ve Noktalama</i>
Motivasyon ve Tutum	.28**	.15	.27**	.29**	.23**
Paylaşım ve Değerlendirme	.17*	.08	.15	.12	.12
Planlama ve Süreç	.28*	.17*	.25**	.22**	.29**

Not. * $p < .05$, ** $p < .01$

Tablo 33 incelendiğinde motivasyon ve tutum boyutu ile sayfa düzeni boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r = .28$, $p < .01$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde sayfa düzeni boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Motivasyon ve tutum boyutu ile başlık boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır [$r = .15$, $p > .05$].

Motivasyon ve tutum boyutu ile plan ve işleyiş boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.27$, $p<.01$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde plan ve işleyiş boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Motivasyon ve tutum boyutu ile dil ve anlatım boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.29$, $p<.01$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde dil ve anlatım boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Motivasyon ve tutum boyutu ile yazım ve noktalama boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.23$, $p<.01$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde yazım ve noktalama boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Paylaşım ve değerlendirme boyutu ile sayfa düzeni boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.17$, $p<.05$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde paylaşım ve değerlendirme boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde sayfa düzeni boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Paylaşım ve değerlendirme boyutu ile başlık [$r=.08$, $p>.05$], plan ve işleyiş [$r=.15$, $p>.05$], dil ve anlatım [$r=.12$, $p>.05$] ve yazım ve noktalama [$r=.12$, $p>.05$] boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Planlama ve süreç boyutu ile sayfa düzeni boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.28$, $p<.05$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde planlama ve süreç boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde sayfa düzeni boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Planlama ve süreç boyutu ile başlık boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.17$, $p<.05$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki

bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde planlama ve süreç boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde başlık boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Planlama ve süreç boyutu ile plan ve işleyiş boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.25$, $p<.01$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde planlama ve süreç boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde plan ve işleyiş boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Planlama ve süreç boyutu ile dil ve anlatım boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.22$, $p<.05$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde planlama ve süreç boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde dil ve anlatım boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Planlama ve süreç boyutu ile yazım ve noktalama boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır [$r=.29$, $p<.05$]. İki boyut arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde planlama ve süreç boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde yazım ve noktalama boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda tartışmalara, çözümlemelere bağlı olarak sonuçlara ve sonuçlar neticesinde önerilere yer verilmiştir.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin yazma özerkliği düzeyleri ile yazma becerisi düzeyleri incelenmiştir. Tarama modelinde desenlenen bu araştırmada, öğrencilere yazma özerklik düzeylerini belirlemek için Yazma Özerkliği Ölçeği uygulanmış, yazma becerisi düzeylerini belirlemek için ise kompozisyon yazdırılmıştır.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin temel dil becerileri üzerine yapılan birçok çalışmada, öğrencilerin en çok yazma becerisinde zorlandıkları belirtilmektedir (Akbulut, 2016; Candaş-Karababa, 2009; Özdemir, 2019; Polatcan, 2016; S. Maden, Dincel ve A. Maden, 2015; Yağcı, 2017). Açık (2008), Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaşadığı sorunlara ve çözüm önerilerine yer verdiği çalışmasında, öğrencilerin % 40'lık bir oran ile en çok yazma becerisinde zorlandıkları sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde, (Adalar-Subaşı, 2010; Ak-Başıoğlu ve Can, 2014; Bölükbaş, 2011; Büyükkız, 2011; Büyükkız ve Hasırcı, 2013; Emiroğlu, 2014; Ercan-Güven ve Akpınar, 2020; Yağmur-Şahin, 2013; Yılmaz, 2015) tarafından yapılan çalışmalarda da öğrencilerin, yazma becerisinde diğer dil becerilerine oranla daha çok zorlandıkları veya sorun yaşadıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin en fazla zorlandığı becerinin yazma

olması sebebiyle yazma özerkliğinin, bu beceriyi geliştirmek için kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca yazma çalışmalarının öğrenci özerkliği temelinde yürütüldüğü araştırmalarda, yazma özerkliğinin yazma motivasyonunu ve tutumunu artırdığı bilinmektedir (Sukerti ve Yuliantini, 2018). Altunkaya (2020) da yazma özerkliğinin, yazma sürecinin tüm aşamalarında öğrencilerin kendi öğrenmelerinden sorumlu olarak yazmaya karşı motive olmalarını, olumlu tutum kazanmalarını, yazılarını uygun şekilde planlama ve değerlendirebilme becerisi edinmelerini gerektiren bir beceri olduğunu ifade etmektedir.

Araştırmaya katılan 129 öğrenciden 62'si yazmada zorlanırken, 67'sinin ise yazma derslerinde zorlanmadıkları görülmektedir. Bu sonucun, uzaktan eğitimde yazma becerisinin ihmal edilen bir beceriye dönüşmesi, yazma çalışmalarına daha az yer verilmesinden kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının öğrenim gördüğü üniversiteye göre farklılaştığı görülmektedir. Bursa Uludağ Üniversitesi'ndeki öğrenciler yazma derslerinde daha az zorlandıklarını belirtirken Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi'ndeki öğrenciler yazma derslerinde daha çok zorlandıklarını belirtmişlerdir. Üniversiteler arasında anlamlı bir farklılık bulunurken öğrencilerin yazma derslerinde zorlanma durumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı düzeyde bir farklılık bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde bazı çalışmalarda yazma ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken (Çocuk ve Şahbaz, 2020; Özdemir, 2019; Süğümlü, 2016) bazı çalışmalarda ise (Altunkaya ve Ateş, 2017; Büyükkız, 2011; Ercan-Güven ve Akpınar, 2020) anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerindeki zorlanma durumlarının, ana dil değişkenine göre anlamlı düzeyde farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır. Ana dili Arapça, Arnavutça, Bombarca, Makedonca, Özbekçe olan öğrencilerin yazma derslerinde daha çok zorlandıkları; buna karşın ana dili Birmanca, Darice, Farsça, İngilizce, Kazakça, Kırgızca, Somalice, Tatarca ve Türkmence olan öğrencilerin yazma derslerinde daha az zorlandıkları tespit edilmiştir. Özyürek (2009); Azerbaycan, Kazakistan, Kırgızistan, Özbekistan, Türkmenistan ve Tataristan gibi ülkelerden gelen öğrencilerin kendi ülkelerinde konuşulan dillerin, aynı zamanda Türkçenin lehçeleri olduğunu ve Türkiye Türkçesi ile benzerlikler gösterdiğini; dolayısıyla bu öğrencilerin, Türkçeye tamamen yabancı öğrencilere oranla Türkçe öğrenirken daha az zorluk çektiklerini belirtmektedir.

Bu görüşü destekler şekilde, araştırmada da ana dili Kazakça, Kırgızca, Tatarca ve Türkmence olan öğrencilerin yazma derslerinde daha az zorlandıkları görülmüştür. Ancak ana dili Türkçenin bir lehçesi olan Özbek öğrencilerin, ana dili Birmanca, Darice, Farsça, İngilizce ve Somalice olan öğrencilerden daha çok zorlanmaları, beklenmeyen ve dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu da ana dili Makedonca olan öğrencilerin Birmanca, Darice, Farsça, İngilizce ve Somalice gibi Türkçeye daha uzak ana dilleri olan öğrencilere oranla yazma derslerinde daha çok zorlanmalarıdır. Uzun yıllar birlikte yaşayan ve etkileşim içinde olan Makedonca ve Türkçe arasında pek çok ortak kelime vardır. Ülker (2005), günümüz Makedoncasında Türkçe sözcük sayısının binlerle ifade edildiğini; bu sözcüklerin özellikle konuşma dilinde görülmekle beraber yazı dilinde de yaşamını sürdürdüğünü belirtmektedir. Dolayısıyla Makedoncada Türkçeden alıntı birçok kelime olmasına rağmen ana dili Makedonca olan öğrencilerin yazma derslerinde zorlanmalarında farklı değişkenlerin etkili olduğunu söylemek mümkündür. Hint-Avrupa dil ailesine mensup bir Güney Slav dili olan Makedonca, her ne kadar ortak kelime hazinesine sahip olsa da farklı bir dil ailesine mensup olması sebebiyle, başta alfabe olmak üzere pek çok açıdan Türkçeden farklılık göstermektedir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerklik düzeyleri incelendiğinde; düşük düzeyde 2 öğrenci (22-36 puan), orta düzeyde 48 öğrenci (37-51 puan), yüksek düzeyde 79 (52-66 puan) öğrenci bulunmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazma özerklik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir.

Yazma özerkliklerinde en çok katılım gösterdikleri boyut planlama ve süreç boyutudur. Planlama ve süreç boyutunda en çok katılım gösterdikleri madde “yazı yazmadan önce konuyu belirlerim” maddesidir. En az katılım gösterdikleri madde ise “yazım için yöntem belirlerim” maddesidir. Güvercin (2012) tarafından yapılan çalışmada, 2011 yılında İstanbul TÖMER’de öğrenim gören 24 öğrenci üzerinde TÖMER modeli yazma ile süreç temelli yazma karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda, süreç temelli yazma eğitimi alan öğrencilerin TÖMER modeli yazma metoduna göre daha başarılı oldukları belirtilmiştir.

Öğrencilerin planlama ve süreç boyutundan sonra ikinci sırada katılım gösterdikleri boyut ise motivasyon ve tutum boyutudur. Motivasyon ve tutum boyutunda en çok katılım gösterdikleri madde “yazı yazmayı severim” maddesidir. En az katılım

gösterdikleri madde ise “yaşamım boyunca yazı yazmak isterim” maddesidir. Dinçer (2011) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin motivasyon durumları, içsel ve dışsal motivasyonları üzerinde öz yeterlilik ile özerklik algıları ve öğrencilerin derse katılımları incelenmiştir. Araştırma sonucunda, yüksek motivasyonun öğrenciler üzerinde özerkliği artırdığı ve özerkliği destekleyici etkinliklerin de motivasyon üzerinde etkili olduğu belirtilmiştir. Arnold ve Fonseca-Mora'nın (2014) çalışmasında, öğrenen özerklik kavramı üzerinde hangi unsurların etkili olduğu araştırılmıştır. Motivasyon, duyuşsal unsurlar, yetenek, tutum, kültürel ve sosyal bağlamlar, bireysel öğrenmenin yanında öğretmen desteği ve özerk öğrenme becerisine sahip tecrübeli kişilerin öğrencileri özerk öğrenmeye teşvik etmesi gibi özellikler özerk öğrenmede etkili faktörler olarak saptanmıştır.

Öğrencilerin en az katılım gösterdikleri boyut ise paylaşım ve değerlendirme boyutudur. Paylaşım ve değerlendirme boyutunda en çok katılım gösterdikleri madde “öğretmenimin yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir” maddesidir. Öğretmenin verdiği geri dönütlerin önemli olduğu ve öğrencilerin bu maddeye vermiş olduğu yüksek puanlardan anlaşılmaktadır. Peng (2003; akt. Dede, 2017) tarafından yapılan çalışmada, Çinli 489 öğrencinin kültür ile öğrenen özerkliği arasındaki ilişki incelenmiştir. Araştırma sonucunda, öğrencilerin %90'ından çoğu öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini etkileyen en önemli faktör olduğunu ve sorumluluk kazandıkça güdülenmenin de arttığını belirtmişlerdir. Paylaşım ve değerlendirme boyutunda en az katılım gösterdikleri madde ise “Yazımı arkadaşlarımla paylaşırım” maddesidir. Eker'in (2010) yaptığı çalışma, öğrencilerin Türkçe öğretiminde sınıfta birbirlerinden yardım almadığı sonucu ile örtüşmektedir. Dolayısıyla yapılan diğer bilimsel çalışmalar, bu çalışmayı desteklemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin öğrenim gördükleri üniversiteye göre yazma özerklikleri paylaşım ve değerlendirme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ancak öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutu ile planlama ve süreç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Motivasyon ve tutum boyutundaki farklılık MSKÜ ve Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencileri ile Uşak Üniversitesi öğrencileri arasındadır. MSKÜ ve Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin motivasyon ve tutumları, Uşak Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksek olarak belirtilmiştir. Planlama ve süreç boyutundaki farklılık ise MSKÜ öğrencileri ile Uşak Üniversitesi ve Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencileri

arasındadır. MSKÜ öğrencilerinin planlama ve süreçleri, Uşak Üniversitesi ile Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir.

Araştırma, cinsiyete göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda, paylaşım ve değerlendirme boyutunda ve planlama ve süreç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Alanyazın incelendiğinde yazma ile cinsiyet değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık görülmezken (Çocuk ve Şahbaz, 2020; Özdemir, 2019; Süğümlü, 2016; Tağa ve Ünlü, 2013) bazı çalışmalarda ise (Altunkaya, 2020; Altunkaya ve Ateş, 2017; Büyükikiz, 2011; Ercan-Güven ve Akpınar, 2020; Tekşan ve Süğümlü, 2019) anlamlı bir farklılık görülmektedir. Aynı zamanda yaş değişkenine göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda, paylaşım ve değerlendirme boyutunda ve planlama ve süreç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Alanyazın incelendiğinde yazma ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılık görülmezken (Büyükikiz, 2011) bazı çalışmalarda ise (Altunkaya ve Ateş, 2017; Ercan-Güven ve Akpınar, 2020; Tekşan ve Süğümlü, 2019) anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ana dillerine göre yazma özerkliklerinin motivasyon ve tutum boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık tespit edilmiştir. Motivasyon ve tutum boyutundaki farklılık ana dili Arapça olan öğrenciler ile Farsça, Fransızca, Somalice olan öğrenciler arasında ve ana dili Arnavutça olan öğrenciler ile Farsça, Fransızca, Somalice, Türkmençe olan öğrenciler arasındadır. Kara (2010) Gazi Üniversitesi TÖMER’de yapmış olduğu çalışmada, farklı ülkelerden gelen 1324 öğrencinin dört temel dil becerisinde hangi sorunlarla karşılaştıklarını araştırmıştır. Araştırma sonucunda Avrupa ve Afrika’dan gelen öğrencilerin konuşma becerisinde zorlandıkları, Arap ve Ortadoğu’dan gelen öğrencilerin anlama ve yazmada zorlandıkları görülmüştür. Bu zorlanmanın sebebi ise alfabe farklılığı olarak belirtilmiştir.

Araştırma, ana dile göre öğrencilerin yazma özerklikleri paylaşım ve değerlendirme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermezken yazma özerklikleri planlama ve süreç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Planlama ve süreç boyutundaki farklılık ana dili Arapça olan öğrenciler ile Somalice ve Türkmençe olan öğrenciler arasında, ana dili Farsça olan öğrenciler ile Arapça ve İngilizce olan öğrenciler arasında, ana dili Fransızca olan öğrenciler ile Bombarca, Farsça ve Türkmençe olan öğrenciler arasındadır. Ana dili

Arapça olan öğrencilerin planlama ve süreçleri Somalice ve Türkmençe olan öğrencilerden, ana dili Fransızca olan öğrencilerin planlama ve süreçleri Bombarca, Farsça ve Türkmençe olan öğrencilerden daha yüksektir. Buna karşın ana dili Farsça olan öğrencilerin planlama ve süreçleri Arapça ve İngilizce olan öğrencilerden daha düşüktür.

Türkçeyi öğrenme amacına göre öğrencilerin yazma özerklikleri motivasyon ve tutum boyutunda, paylaşım ve değerlendirme boyutunda ve planlama ve süreç boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Dolayısıyla Türkçeyi öğrenme amacının yazma özerkliğinde yer alan bütün boyutlar ile farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma derslerinde zorlanma durumu değişkenine göre yazma özerkliği arasında farklılık tespit edilmiştir. Yazma derslerinde zorlanma durumuna göre öğrencilerin yazma özerklikleri “motivasyon ve tutum” ve “planlama ve süreç” boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yazma derslerinde zorlanan öğrencilerin motivasyon ve tutumları ile planlama ve süreçlerinin, zorlanmayan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Motivasyon ve tutum ile planlama ve süreç boyutlarında farklılık bulunurken paylaşım ve değerlendirme boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık bulunmamaktadır. Fabela-Cárdenas (2012) yapmış olduğu çalışmada, özerklik eğitimi alan öğretmenlerin, öğrenen özerkliğine yönelik tutum ve davranışlarında olumlu etki gösterdiğini belirtmektedir. Özerkliğin davranış ve tutum üzerindeki etkisi oldukça önemlidir. Dolayısıyla yazma derslerinde zorlanan öğrencilerin, zorlanmayan öğrencilere göre özerklik düzeylerinin daha düşük olduğu söylenebilir.

Araştırmada, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma beceri düzeyleri incelendiğinde; başarı düzeyi düşük 25 öğrenci (17-34 puan), orta olan 46 öğrenci (35-51 puan) ve yüksek olan 58 öğrenci (52-68 puan) yer almaktadır. Öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin çoğunlukla yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin yazma özerkliği düzeylerinin yüksek olması, yazma beceri düzeylerinin de yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin yazma becerilerinde en az hata yaptıkları boyut sayfa düzeni boyutu olmuştur. Öğrencilerin sayfa düzeni boyutunda en az hata yaptıkları madde “yazının

okunaklı olması” maddesidir. Öğrencilerin sayfa düzeni boyutunda en çok hata yaptıkları madde ise “paragraf ve satır aralarında uygun boşluk bırakma” maddesidir.

Öğrencilerin sayfa düzeninden sonra en çok dil ve anlatımda hata yaptıkları görülmektedir. Dil ve anlatımda en az hata yaptıkları bölüm “konunun özgün ifadelerle anlatılması” maddesidir. En çok hata yaptıkları madde ise “cümlelerin kurallı ve anlamlı yazılması” maddesidir.

Öğrencilerin dil ve anlatım boyutundan sonra en çok yazım ve noktalamada hata yaptıkları görülmektedir. Yazım ve noktalama boyutunda en az hata yaptıkları madde “noktalama işaretlerini kullanma” maddesidir. En çok hata yaptıkları madde ise “yazım kurallarına uyma” maddesidir. Yılmaz (2015) çalışmasında, TÖMER’de öğrenim gören B1 seviyesinde Türkçe öğrenen Azerbaycan, Türkmenistan, Afganistan ve Tacikistan’dan gelen öğrencilerin yazılı anlatımları değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda yazım ve noktalama konusunda 54, kelime bağdaşıklığında 52, eklerin yazımında 71 ve harflerin yazımında ise 98 kelimede hatanın yapıldığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla yazım kurallarına uyma konusunda daha çok zorlandıkları söylenebilir.

Öğrencilerin yazım ve noktalama boyutundan sonra en çok plan ve işleyişte hata yaptıkları görülmektedir. Plan ve işleyiş boyutunda en az hata yaptıkları madde “yazının ana fikrinin olması” maddesidir. En çok hata yaptıkları madde ise “giriş, gelişme ve sonuç bölümlerini oluşturma” maddesidir. Öğrencilerin en fazla hata yaptıkları boyut ise başlık boyutudur. Bu boyutta sadece “başlık koyma” maddesi yer almaktadır.

Öğrenim görülen üniversiteye göre öğrencilerin yazma becerileri, sayfa düzeni boyutunda, başlık boyutunda, plan ve işleyiş boyutunda, dil ve anlatım boyutunda ve yazım ve noktalama boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık olduğu görülmüştür.

Sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutlarındaki farklılık, Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencileri ile MSKÜ ve Uşak Üniversitesi öğrencileri arasındadır. Bursa Uludağ Üniversitesi öğrencilerinin sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalamaları MSKÜ ve Uşak Üniversitesi öğrencilerinden daha yüksektir.

Öğrencilerin yazma becerileri dil ve anlatım boyutu cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde kadın öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Büyükkız'ın (2011) çalışmasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmakta ve bu farklılığın kadın öğrencilerin lehine olduğu belirtilmektedir. Aynı zamanda kadın öğrencilerin dil ve anlatımlarının da erkeklere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Ercan-Güven ve Akpınar'ın (2020) çalışmasında, cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır, yönlendirilmiş ve serbest yazmada kadınların erkeklere göre metinlerdeki bağdaşıklık seviye kullanımının daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Altunkaya ve Ateş'in (2017) çalışmasında cinsiyete göre anlamlı farklılık bulunmaktadır. Kadınların yazma becerisi puanları erkeklerin yazma becerisi puanından yüksek bulunmuştur. Dolayısıyla yapılan çalışmalar bu sonucu desteklemektedir. Ancak sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş ile yazım ve noktalama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Yaş değişkenine göre öğrencilerin yazma becerileri sayfa düzeni boyutunda, başlık boyutunda, plan ve işleyiş boyutunda, dil ve anlatım boyutunda ve yazım ve noktalama boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir. Ercan-Güven ve Akpınar'ın (2020) çalışmasında, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır, yaşı 26 ile 33 arasında olan kişilerin metinlerdeki bağdaşıklık unsur kullanımı 18 ile 25 yaş aralığına göre daha yüksek olarak belirtilmiştir. Altunkaya ve Ateş'in (2017) çalışmasında, yaşa göre anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yaşı 10 ile 17 arasında olan öğrencilerin yazma becerisi puanları, yaşı 18 ile 25 arasında yazma becerisi puanları olanlardan yüksek olduğu görülmüştür. Büyükkız'ın (2011) çalışmasında ise öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, ana dil değişkenine göre yazma becerileri plan ve işleyiş, dil ve anlatım, sayfa düzeni, başlık, yazım ve noktalama boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, Türkçeyi öğrenme amacı değişkenine göre yazma becerileri sayfa düzeni boyutunda, başlık boyutunda, plan ve işleyiş boyutunda, dil ve anlatım boyutunda ve yazım ve noktalama boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin, yazma derslerinde zorlanma durumuna göre yazma becerisi sayfa düzeni boyutunda, başlık boyutunda, plan ve işleyiş boyutunda, dil ve anlatım boyutunda ve yazım ve noktalama boyutunda istatistiksel olarak anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Yazma derslerinde zorlanmayan öğrencilerin sayfa düzeni, başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalamalarının zorlanan öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Melanlioğlu ve Atalay (2016) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin özellikle dilbilgisi boyutunda, Türkçe öğrenmede zorlandıklarını belirtmişlerdir. Büyükkız'ın (2011) çalışmasında ise tam tersi, öğrencilerin yazma derslerinde zorlanmadığı belirtilmektedir.

Araştırmanın genel amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu amaçla araştırmaya katılan öğrencilerin yazma özerkliği ile yazma becerisine ait boyutlar arasında korelasyon analizi yapılmıştır. Buna göre yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu ile yazma becerisinde sayfa düzeni boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Dolayısıyla motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin sayfa düzeni boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Ancak motivasyon ve tutum boyutu ile başlık boyutu arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır.

Motivasyon ve tutum boyutu ile plan ve işleyiş boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde plan ve işleyiş boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Motivasyon ve tutum boyutu ile dil ve anlatım boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde dil ve anlatım boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir. Vickers ve Ene (2006) öğrenen özerkliği kavramının daha çok benimsenmesi ve isteklendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Böylece öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz düşünceleri değişebilir, motivasyon ve tutumu yükselir ve aynı zamanda yazma becerilerine yönelik öğrenmeleri artabilmektedir.

Motivasyon ve tutum boyutu ile yazım ve noktalama boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde motivasyon ve tutum boyutu

yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde yazım ve noktalama boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Paylaşım ve değerlendirme boyutu ile sayfa düzeni boyutu arasında pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmaktadır. Yazma özerkliğinde paylaşım ve değerlendirme boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerisinde sayfa düzeni boyutunun düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir ancak paylaşım ve değerlendirme boyutu ile başlık, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ve yazım ve noktalama boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmamaktadır.

Yazma özerkliğindeki planlama ve süreç boyutu ile yazma becerisindeki sayfa düzeni, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Boyutlar arasındaki ilişki pozitif yönlü düşük düzeydedir. Yazma özerkliğinde planlama ve süreç boyutu yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinde sayfa düzeni, plan ve işleyiş, dil ve anlatım ile yazım ve noktalama boyutlarının düşük düzeyde yüksek olduğu söylenebilir.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara, yazma özerkliği ile yazma becerileri arasında pozitif yönde, düşük düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Özerklik çerçevesinde yapılan bu çalışmada, yazma özerklik seviyeleri yüksek olan öğrencilerin yazma beceri seviyelerinin de yüksek olduğu görülmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin başarılı yazma çalışmaları yapmasında ve yazma becerilerini geliştirebilmelerinde özerklik kavramının üzerinde duran Norozi ve Mohamadi (2015), bu iki kavramında birbirinden bağımsız olamayacağını ifade etmiştir. Rungwaraphong (2012) çalışma sonucunda, öğrenen özerkliği kavramının daha çok benimsenmesi ve isteklendirilmesi gerektiği vurgulamış ve aynı zamanda bu kavramın bir rehber niteliğinde olduğunu belirtmiştir. Noels (2001) motivasyonu artırmanın yollarından birisinin de özerklik olduğunu belirtmektedir. Dickinson (1995) özerk öğrenen öğrencilerde motivasyonun daha fazla olduğunu belirtmektedir. Dolayısıyla özerklik temelinde oluşan yazma özerkliği, bireylerin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonlarını artırmak, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek, etkili ve kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesine katkı sağlayabilecek bir yetidir. Motivasyon ve tutumun önemli olduğu bu anlayışta, yazma özerkliği; bireylerin, sorumluluk bilinciyle hareket etmelerini ve hedefledikleri sonuca ulaşabilmelerini kolaylaştırmaktadır.

Martinez'in (2008) özerklik üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrencilere verilen özerklik kursu sonrasında, öğrencilerin olumlu bir tutum sergiledikleri görülmüştür. Öğrencilerin istekli olmaları, gelecekteki hedeflerinin gerçekleşmesi için onları heveslendirmekte ve özerkliğin önemini bize göstermektedir. Bagheri ve Aeen (2011) yazma becerileri üzerinde özerklik kavramının etkisini açıklamıştır. Yazma becerisi etkinliğinde, özerklik düzeyleri gelişmiş olan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla daha başarılı oldukları saptanmıştır. Dolayısıyla yazma özerklik düzeylerinin, yazma beceri düzeylerini olumlu bir şekilde etkileyebileceğini göstermektedir.

5.2. Öneriler

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda yazma özerkliği ve becerisi üzerine alan yazına katkı sağlayacağı düşünülen önerilere yer verilmiştir.

TÖMER ve diğer yabancı dil öğreten kurumlarda özerklik kapsamında, yazma özerkliği hakkında öğrenci ve eğitimcilere detaylı bilgiler verilmeli ve bu doğrultuda yapılan çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Yapılan bu çalışmada, kız öğrencilerin yazma becerileri düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Erkek öğrencilerin de yazma beceri düzeylerinin yükseltilmesi için ilgi ve tutumlarına göre erkek öğrenciler öğretmenleri tarafından özendirilmeli ve desteklenmelidir.

Yabancılar Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmalar incelenerek yazma özerkliği hakkında yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir ve bu becerileri geliştirebilmek için farklı uygulamalar geliştirilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma özerkliği üzerinde etkili olan farklı değişkenler hakkında araştırmalar yapılabilir ve bunların sebepleri tartışılabilir.

Bu çalışma yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1-B2 seviyesindeki öğrenciler ile yapılmıştır. Diğer seviyelerle de çalışmalar yapılarak sonuçlar karşılaştırılabilir.

Yazma özerkliği, yabancılar Türkçe öğretimi alanında yeni ve ender çalışılan bir konudur ve ileride bu alanda yapılacak çalışmalara rehber olabilir, ayrıca alan yazına katkı sağlayacağı söylenebilir.

Bu çalışma, Uşak Üniversitesi, Bursa Uludağ Üniversitesi ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi TÖMER öğrencileri ile gerçekleşmiştir. Farklı üniversite ya da eğitim kurumlarında öğrenim gören yabancı öğrenciler ile de çalışma yapıp sonuçlar karşılaştırılabilir.

Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrencilerin en çok zorlandıkları beceri yazmadır. Avrupa Ortak Çerçeve Programı'nda belirtilen konulara göre yazma beceri düzeylerinin gelişmesi için özerk öğrenmeler kapsamında çalışmalar yapılabilir.

Dünya genelinde yaşanan salgın sebebiyle kısıtlı sayıda öğrenci ile bu çalışma gerçekleşmiştir, örneklemin geniş olduğu daha kapsamlı bir çalışma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008, 27-28 Mart). *Türkiye’ de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunla ve çözüm önerileri* [Sözlü sunum]. 1. Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu, Gazimağusa, K.K.T.C.
http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/fatma_acik_yabancılara_turkce_ogretimi.pdf
- Adalar-Subaşı, D. (2010). TÖMER’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Dil Dergisi*, (148), 7-16.
https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000127
- Ak-Başoğlu, D. ve Can, F. S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 10, 100-119. <https://silo.tips/download/no-title-15970#>
- Akbulut, S. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik tutum ve kaygıları* (Tez No. 445688) [Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi].
YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Alkın-Şahin, S., Tunca, N. ve Oğuz, A. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrenen özerkliğini ve eleştirel düşünmeyi destekleme davranışları. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 161-178.
<https://doi.org/10.17121/ressjournal.180>
- Altunkaya, H. (2020). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin yazma özerkliği düzeyleri ve bu düzeylerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Akev Akademi Dergisi*, (81), 153-170. <http://dx.doi.org/10.17753/Ekev1386>
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlilikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103. <https://doi.org/10.17556/erziefd.338356>
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı* (4. bs.). Pegem Akademi.

- Arnold, J., & Fonseca-Mora, M. C. (2014). Affektive Faktoren und Autonomie beim Fremdsprachenlernen. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 40(2014), 163-176.
https://www.researchgate.net/publication/304909615_Affektive_Faktoren_und_Autonomie_beim_Fremdsprachenlernen
- Asano, Y. (2010). Bericht einer aktionsforschung zur förderung autonomen lernens in einem Japanischkurs – Aspekte selbstreflektierenden fremdsprachenlernens. *Profil*, 2, 51-68.
https://www.researchgate.net/publication/45445707_Bericht_einer_Aktionsforschung_zur_Forderung_autonomen_Lernens_in_einem_Japanischkurs_Aspekte_selbstreflektierenden_Fremdsprachenlernens
- Bagheri, M., & Aeen, L. (2011). The impact of practicing autonomy on the writing proficiency of Iranian intermediate EFL learners. *Journal of Pan-Pacific Association of Applied Linguistics*, 15(1), 1-13.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ939937.pdf>
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (1. bs., s. 309-331). Grafiker Yayınları.
- Benson, P. (1996). Concepts of autonomy in language learning. In R. Pemberton, E. S. L. Li, W. F. Winnie & H. D. Pierson (Eds.), *Taking control: Autonomy in language learning* (pp. 27-34). Hong Kong University Press.
<https://doi.org/10.1177/003368829702800112>
- Benson, P. (2001). *Teaching and researching: Autonomy in language learning*. Longman.
- Benson, P. (2005). (Auto) biography and learner diversity. In P. Benson & D. Nunan (Eds.), *Learners' stories: Difference and diversity in language learning* (1st ed., pp. 4-21). Cambridge University Press.
- Biçer, N. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde öğrenen özerkliği süreçlerinin incelenmesi* (Tez No. 389169) [Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Birsöz-Özköse, E. M. (2017). *Yabancı dilde yazma becerisini öğrenen özerkliği bağlamında sına* (Tez No. 459768) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- 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.
<https://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/view/610/610>
- Bölükbaş, F. (2011). Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.2415>
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma* (Tez No. 290676) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyükkız, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62. <https://doi.org/10.16916/aded.15994>
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Veri analizi el kitabı* (23. bs.). Pegem Akademi.
<https://doi.org/10.14527/9789756802748>
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Longman.
https://www.academia.edu/5542884/49860749_Byrne_Teaching_Writing_Skills
- Candaş-Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000001185
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(28), 165-176.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/erusosbilder/issue/23762/253280>
- Çocuk, H. E. ve Şahbaz, N. K. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev alan öğretmenlerin öğretme motivasyonlarının ve Türkçe öğretimi öz yeterlilik algılarının incelenmesi. D. Demirbulak ve M. Yiğit (Ed.), *Eğitim bilimlerinde akademik çalışmalar içinde* (1. bs., s. 193-212). Livre de Lyon.

<https://bookchapter.org/kitaplar/E%C4%9Fitim%20Bilimlerinde%20AkademikCalismalar.pdf>

- Dede, O. (2017). *Üniversite İngilizce hazırlık sınıflarında öğrencilerin ve okutmanların öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* (Tez No. 454916) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi: Dil pasaportu, dil dosyası, dil biyografisi* (10. bs.). Pegem Akademi.
- Deniz, E. (2017). *Yedinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi, kelime bilgisi ve okuduğunu anlama düzeyleri ile yazma becerileri arasındaki ilişki* (Tez No. 463316) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and motivation a literature review. *System*, 23(2), 165-174. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00005-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00005-5)
- Dinçer, A. (2011). *Turkish EFL speaking course students' motivational orientations and their instructors' autonomy support* (Tez No. 288273) [Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Durmuşçelebi, M. ve Çetinkaya, M. (2018). Öğretmenlerin öğrenen özerkliğini destekleme ve sergileme düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 330-348. <https://doi.org/10.26466/opus.356879>
- Eker, D. N. (2010). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenen özerkliği* (Tez No. 250048) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Elftorp, F. (2007). *How to improve students' writing and speaking skills*. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:3635/FULLTEXT01.pdf>
- Emiroğlu, S. (2014). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 99-119. <http://dx.doi.org/10.18033/ijla.129>
- Erbil-Tursun, S. (2010). *Ortaöğretim İngilizce dersinde öğrencilerin ve öğretmenlerin öğrenen özerkliği ile ilgili görüşleri* (Tez No. 309071) [Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Ercan-Güven, A. N. ve Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyinin değerlendirilmesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 0(43), 273-300.
<https://doi.org/10.21497/sefad.756090>
- Erol, H. F. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi içinde* (1. bs., s. 177-218). Pegem Akademi.
- Fabela-Cárdenas, M. A. (2012). The impact of teacher training for autonomous learning. *Studies in Self-Access Learning Journal*, 3(3), 216-236.
<https://doi.org/10.37237/030302>
- Gardner, D., & Miller, L. (1999). *Establishing self-access from theory to practice*. Cambridge University Press.
<http://assets.cambridge.org/052158/4825/sample/0521584825web.pdf>
- Genç-İlter, B. (2014). How can writing skill be improved during foreign language teaching process?. *Dil Dergisi*, (163), 36-45.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/dilder/issue/47678/602276>
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49066/626060>
- Göçer, A. (2013). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı içinde* (1. bs., s. 171-179). Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2016). Türkçe eğitiminde öğrenen özerkliği ve etkileşimli sınıf ortamı tasarımının önemi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 188-201.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/befdergi/issue/23129/247066>
- Gömlüksiz, M. N. ve Bozpolat, E. (2012). İlköğretimde yabancı dil öğreniminde öğrenen özerkliği. *Zeitschrift Für Die Welt Der Türken / Journal of World of Turks*, 4(3), 95-114.
<http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/417>

- Güneş, F. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. bs., s. 499-524). Pegem Akademi.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde TÖMER modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması* (Tez No. 311816) [Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği* (Tez No. 407178) [Yüksek Lisans Tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ho, J., & Crookall, D. (1995). Braking with Chinese cultural traditions: Learner autonomy in English language teaching. *System*, 23(2), 235-243.
[https://doi.org/10.1016/0346-251X\(95\)00011-8](https://doi.org/10.1016/0346-251X(95)00011-8)
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning* (1th ed.). Pergamon Press.
- İnal, S. (2006). İngilizce yazılı anlatım dersinin sorunları üzerine bir inceleme. *Dil ve Dilbilimi Çalışmaları Dergisi*, 2(2), 180-203.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlls/issue/9924/122825>
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi TÖMER öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve bunların çözümüne yönelik öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26103/275029>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler* (31. bs.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kırkkılıç, A. ve Sevim, O. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültür ve edebiyatının yeri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. bs., s. 704-733). Pegem Akademi.
- Kohonen, V., & Westhoff, G. (2000). *Enhancing the pedagogical aspects of the European language portfolio (ELP)*. <https://rm.coe.int/1680459fa2>

- Kurt, E. (2016). *Lise öğrencilerinin İngilizce öğrenme özerklik algılarının duyuşsal faktörlerce yordanma durumu* (Tez No. 435997) [Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Little, D. (1991). *Learner autonomy: Definitions, issues and problems*. Authentik.
https://www.researchgate.net/publication/259874253_Learner_Autonomy_1_Definitions_Issues_and_Problems
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi yabancı olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769. <https://doi.org/10.7884/teke.488>
- Martinez, H. (2008). The subjective theories of student teachers: Implications for teacher education and research on learner autonomy. In T. Lamb & H. Reinders (Eds.), *Learner and teacher autonomy: Concepts, realities, and response* (1st ed., pp. 103-124). John Benjamins Publishing Company.
<https://doi.org/10.1075/aals.1>
- Melanlıoğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliliklerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/31706/347476>
- Mirici, İ. H. ve Demirel, Ö. (2002). Yabancı dil eğitiminde öğrenen özerkliği. *Milli Eğitim Dergisi*, (155-156), 76-88.
- Najeeb, S. S. R. (2012). Learner autonomy in language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 70(2013), 1238-1242.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.01.183>
- Noels, K. A. (2001). New orientations in language learning motivation: Toward a contextual model of intrinsic, extrinsic, and integrative orientations and motivation. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and second language acquisition* (pp. 43-68). University of Hawaii Second Language Teaching and Curriculum Center.
- Norozi, A., & Mohamadi, Z. (2015). Mediating role of identity styles and learner autonomy in writing ability. *The Journal of Applied Linguistics and Discourse Analysis*, 3(1), 97-115. <https://dx.doi.org/10.22049/jalda.2018.13689>

- Özbay, M. (2009). *Türkçe öğretim yöntemleri 2*, Öncü Kitap.
- Özçelik, N. (2015). Üniversitede Fransızcanın ikinci yabancı dil olarak öğretimi/öğreniminde öğrenen özerkliği. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3), 102-115.
<http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/669-published.pdf>
- Özdemir, B. (2014). *Analitik yazma ve değerlendirme modelinin Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerilerine ve yazma tutumlarına etkisi* (Tez No. 354676) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özdemir, B. (2019). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 351-364. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/47639/536649>
- Özyürek, R. (2009). Türk devlet ve topluluklarından Türkiye üniversitelerine gelen Türk soylu yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimlerinde karşılaştıkları sorunlar. *Turkish Studies*, 4(3), 1819-1862.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.759>
- Polatcan, F. (2016). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygılarının incelenmesi. *Route Educational and Social Science Journal*, 3(3), 1-13.
<https://doi.org/10.17121/ressjournal.527>
- Reeve, J., & Jang, H. (2006). What teachers say and do to support students' autonomy during a learning activity. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 209-218.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.209>
- Richards, R. G. (2002). *Strategies for the reluctant writer*.
<http://www.lonline.org/article/6215>
- Rungwaraphong, P. (2012). *The promotion of learner autonomy in Thailand tertiary education: Lecturers' perspectives and practices* (Publication No. 41337347) [Doctoral dissertation, Victoria University of Wellington]. CORE – The world's largest collection of open access research papers.
<https://core.ac.uk/download/pdf/41337347.pdf>
- Sasson, D. (2011). Making writing lessons meaningful for ESL/EFL students.
<https://old.hltmag.co.uk/oct11/sart03.rtf>

- Smith, R. (2008). Learner autonomy. *ELT Journal*, 62(4), 395-397.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccn038>
- Sukerti, G. N.A., & Yuliantini, N. (2018). Learning uttonomy in writing class: Implementation of Project-based learning in English for spesific purposes. *Journal of Physics: Conference Series*, 953(2018), 1-7.
[tps://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012101](https://doi.org/10.1088/1742-6596/953/1/012101)
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma becerisinde öğrenci özerkliğinin yazmaya yönelik tutum ve motivasyonla ilişkisi: bir eylem araştırması* (Tez No. 423536) [Doktora Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Süğümlü, Ü. ve Alver, M. (2021). Öğrencilerin yazma özerkliği becerileri ve yazma kaygılarının nitel ve nicel yöntemlerle incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 470-491. <https://doi.org/10.16916/aded.871406>
- Şahin, A. ve Kalın-Salı, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde karşılaşılan sorunlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler içinde* (2. bs., s. 281-299). Pegem Akademi.
- Tağa, T. ve Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies – International Periodical For Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1285-1299.
<https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.5175>
- Tama, M. C., & MacClain, A. B. (2001). *Guiding reading and writing in the content areas: Practical strategies* (2nd ed.). Kendall/Hunt Publishing Company.
- Taş, H. (2019). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin yazma öz yeterlilik algıları ile hikâye yazma becerileri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi* (Tez No. 549884) [Yüksek Lisans Tezi, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2018). Yazma özerkliği ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(4), 2591-2607. <https://dx.doi.org/10.7884/teke.4379>

- Tekşan, K. ve Süğümlü, Ü. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma özerkliği düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Dil Dergisi*, 170(1), 106-127. <https://doi.org/10.33690/dilder.528985>
- Temizyürek, F. (2007). Türkçenin yabancılara öğretiminde kültür unsurlarının yeri. A. Özkan ve S. Turan (Ed.). 1. Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Sempozyumu: Bildirileri Kitabı içinde (s. 595-598). Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Fen – Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü.
- Temur, N. ve Yıldırım, M. (2018). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesinde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi/kuramlar, yaklaşımlar, etkinlikler* içinde (2. bs., s. 535-544). Pegem Akademi.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Tok, M. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı bir çalışma* (Tez No. 345895) [Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Öğrenci. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Ocak 5, 2021. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Özerklik. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Ocak 20, 2021. <https://sozluk.gov.tr>
- Türk Dil Kurumu. (t.y.). Yabancı dil. İçinde Güncel Türkçe sözlük. Erişim tarihi: Ocak 5, 2021. <https://sozluk.gov.tr>
- Ülker, Ç. (2005). Makedonya'daki Türkçe üzerine bazı değinmeler. *Türk Dünyası Dil ve Edebiyatı Dergisi*, (19), 103-109. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tdded/issue/12703/154579>
- Vickers, C. H., & Ene, E. (2006). Grammatical accuracy and learner autonomy in advanced writing. *ELT Journal*, 60(2), 109-116. <https://doi.org/10.1093/elt/cci097>
- Yağcı, G. (2017). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri: Belarus örneği. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı – Belleten*, 65(1), 191-199. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/belleten/issue/33970/375493>

- Yağmur-Şahin, E. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki ek yanlışları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 6(15), 433-449. <http://dx.doi.org/10.14225/Joh283>
- Yılmaz, O. (2015). Türkiye Türkçesi öğrenen Kazakistanlıların karşılaştıkları sorunlar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (37), 257-277. <https://doi.org/10.17133/tba.15106>
- Yılmaz, Y. (2013). Yazma öğretimi. C. Yıldız (Ed.), *Türkçe öğretimi içinde* (4. bs., s. 217-295). Pegem Akademi.
- Yurdakul, C. (2016). *Özerk öğrenme ve yaşam boyu öğrenme arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 431342) [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.



EKLER

Ek 1. Araştırma İzin Belgesi

MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARI

Protokol No : 200237

Karar No : 26

Araştırma Yürütücüsü	Yüksek Lisans Öğrencisi ELİF ERSOY
Kurumu / Birimi	ÖZEL / TÜRKÇE ÖĞRETMENLİĞİ
Araştırmanın Başlığı	Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Özerkliği ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi
Başvuru Formunun Etik Kurula Geldiği Tarih	07.10.2020
Başvuru Formunun Etik Kurulda İncelendiği Tarih	09.10.2020
Karar Tarihi	12.10.2020

KARAR : **UYGUNDUR**

AÇIKLAMA :Beyan edilen veri formlarının dışına çıkılmaması şartıyla araştırmanın uygulanabilirliği konusunda bilimsel araştırmalar etiği açısından bir sakınca yoktur.

Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROGUL
Başkan

Prof.Dr. Aylin Çiğdem KÖNE
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZ ÜNVER
Üye

Prof. Dr. Muammer TUNA
Üye

Doç.Dr. Burçak BOZ YAMAN
Üye

Doç. Dr. Emine ÇİL
Üye

Doç. Dr. Serap ÖZEN
Üye

Ek 2. Kişisel Bilgi Formu

Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Özerkliği ile Yazma Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi adlı çalışma Elif Ersoy tarafından gerçekleştirilecektir. Araştırma Yüksek Lisans Tezi amacıyla planlanmıştır. Bu araştırmaya katılmak gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmamayı tercih edebilir veya anketi doldururken sonlandırabilirsiniz. Anket formunun üzerine adınızı ve soyadınızı yazmayınız. Bu anket ile toplanan bilgiler sadece bilimsel amaçlar için kullanılacaktır. Bu nedenle soruların tümüne doğru ve eksiksiz yanıt vermeniz büyük önem taşımaktadır.

Anket 22 sorudan oluşmaktadır. Anketi tamamlamak yaklaşık 10 dk zamanınızı alacaktır. Ayrıca kompozisyon yazımı için 40 dk süreniz olacaktır.

Çalışma ile ilgili herhangi bir sorunuz olduğunda aşağıdaki isimle iletişim kurabilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacının

Unvanı, Adı Soyadı: Yüksek Lisans Öğrencisi, Elif Ersoy

Anketi doldurduğunuz için teşekkür ederiz.

1. Cinsiyet:

a) Kadın () b) Erkek ()

2. Yaş:

3. Ülke:

4. Ana dili:

5. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

a) Lisans () b) Yüksek Lisans () c) Doktora () d) Diğer ().....(belirtiniz)

6. Yazma derslerinde zorlanıyor musunuz?

a) Evet () b) Hayır ()

Ek 3. Yazma Özerkliği Ölçeği

Bu bölümde yer alan ifadeler arasında doğru ya da yanlış yoktur. Lütfen, aşağıdaki ifadelere ne düzeyde katıldığınızı, karşılardaki ölçekte size uygun gelen seçeneğin bulunduğu kutuyu doldurarak belirtiniz.	Evet	Kısmen	Hayır
1. Yazı yazmayı severim.			
2. Yazı yazmaktan hoşlanırım.			
3. Yazma çalışmasını bitirdiğimde yazı yazma isteğim artar.			
4. Yazımı yazarken kendimi mutlu hissederim.			
5. Yaşamım boyunca yazı yazmak isterim.			
6. Yazma çalışmalarına olumlu bakarım.			
7. Başarılı bir yazı çalışması yaptığımı düşünürüm.			
8. Yazımı öğretmenimle paylaşırm.			
9. Yazımı paylaşmak beni mutlu eder.			
10. Yazımı arkadaşlarımla paylaşırm.			
11. Yazımın başkaları tarafından okunmasını isterim.			
12. Öğretmenimin yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir.			
13. Yazma sürecinde öğretmenime danışırım.			
14. Arkadaşlarımla yazım hakkında değerlendirme yapması benim için önemlidir.			
15. Yazma sürecini çevremden yardım alarak yürütürüm.			
16. Yazma çalışmasını plana göre yürütürüm.			
17. Yazma çalışmam için yazı planı hazırlarım.			
18. Yazım için yöntem belirlerim.			
19. Yazma sürecini aşamalara göre yürütürüm.			
20. Yazımı belirlediğim yönteme göre yazarım.			
21. Yazma sürecinin aşamalarını kontrol ederim.			
22. Yazı yazmadan önce konuyu belirlerim.			

Ek 4. Yazılı Anlatım Konuları

Aşağıdaki konulardan birini seçerek kompozisyon yazınız.

1. Unutmadığınız bir anınızı kompozisyon olarak yazınız.
2. Dünyadaki çevre sorunlarına karşı alınabilecek tedbirleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
3. Hayalinizdeki evi tanıtan bir kompozisyon yazınız.
4. Gezdiğiniz ve gördüğünüz bir yeri tanıtan kompozisyon yazınız.
5. Bayram kutlamalarınızı anlatan bir kompozisyon yazınız.



Ek 5. Yazılı Anlatım 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 bırakılmış.
	*Paragraf ve satır aralarında genellikle 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 arasında 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 desteklenmiştir.	*Ana fikir yardımcı düşüncelerle desteklenmiştir.

	*Konuya uygun örnekler yer verilmemiştir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygun değildir.	*Verilen örnekler genellikle konuya uygundur.	*Konuya uygun örnekler 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 6. Kompozisyonlardan Örnekler

Ramazan Bayramı.

Bir ay boyunca oruç tutuyoruz, sonra da önemli bir gün geliyor. Bütün müslümanlar için beklenen bir gün. Ramazan Bayramıdır, ya da Şakar Bayramı.

Bayram gecesi farklı bir şekilde geçiyor. Babalar paralarını sayarlar. Anneler evlerini hazırlar. Çocuklar onların kumbaralarını dolaptan çıkarıyorlar. Herkes sabırsızlıkla güneşin doğuşu bekliyor. Ertesi sabah erken uyanılıyor. Erkekler camiye giderler. Hanımlar evde güzel bir kahvaltı hazırlar. Öğleden sonra tüm aile babanın evinde toplanıp tim gün orada geçiyorlar. Mutlu, huzurlu ve kutlu bir gün yaşıyorlar.

Müslümanlar böyle bir günü çok seviyorlar. Ben de bu bayramı da kalbimden seviyorum. Aslında aklımdan hep tuhaf bir ses geliyor "Keşke her gün bayram olsa" diye duyuyorum. Allah tüm müslümanları mutlu etsin.

Bayram Günü

Benim ülkem İslami bir ülke olduğu için her yıl Kurban Bayramı kutlanır. Ramazan Bayramı ile İslam dinindeki iki bayramdan biridir. Müslümanlar tarafından Hicri takvime göre Zilhicce ayının 10. gününden itibaren üç veya dört gün boyunca kutlanan bir bayram. Kurban Bayramı'ndan bir önceki güne "Arife günü"denir.

İlk gün sabah namazı kıldıktan sonra biraz beklenir sonra Bayram namazı kılınır. Bayram namazı kıldıktan sonra insanlar sokakta birbirleriyle bayramlaşıyorlar. Tekbir getirilir. Aile ve arkadaşlar Kurban Pazarı'na giderler. İnek, keçi, manda, koyun ya da deve seçilip, satın alınıp kesilir. Kurbanın etinden yapılan yemekler misafirlere ikram edilir ve fakirlere dağıtılır. Tanıdık ve akrabalar ziyaret edilir. Çocuklara hediyeler verilir.

İşte bu Kurban Bayramıdır. Kutlu, mübarek, mutlu ve huzurlu bir bayramdır. Bayramda herkes mutlu olur Keşke her gün bayram olsa. Allah bütün Müslümanları mesut etsin.

Bayram kutlamalarımız .

Kırgızistan'da pek çok ulusal bayramları vardır . Başlıca resmi tatiller. Nooruz , 8 Mart , yeni yıl , 9 mayıs , Bağımsızlık günü.

İlk kutlama yeni yıl . Yeni yılda insanlar yeni yılı 31 Aralık gece yarısı karşılıyorlar . Her bir evde çal ağacı vardır , renkli ışıklarla ışıltılı ve süslemelerle . Çocuklar her zaman Noel Baba'nın gelmesini beklerler.

En büyük bayram Nooruz Bayramı 21 Mart günü, Nuruş halk bayramı Kırgızistan'da kutlanır. Sabah erkende meydanlarda gösteri yapılıyor , insanlar eğleniyor , her insan kendi ülkesine ayıt emek yapıyor ve sofrayı hazırlıyorlar sonra hep birlikte yemek yorlar.

8 Marta Kadınlar günü , erkekler kadınlara hediye ediyorlar , emekler hazırlıyorlar .

9 Mayıs Zafer Bayramı Vatanseverlik Savaşı sona erdi, bu günü birçok gazi askeri geçit törenine katılıyor ve kutluyorlar. Herkes çiçeklerle geliyor bu bayrama . Bağımsızlık günü 31 Ağustos kutluyoruz. Meydanlarda gösteri oluyor.

Unutmadığım anlar hep mutlu anlar olmuyorlar maalesef. Ben hayatımın boyunca unutmayacağım bir an 3 hafta önce yaşadım. Annem ben dersdeyken hasta oldu. Anıdan bana çağardı kriz geçirdi. Temsiyonusu çok yüksekti ve başı çok ağrıyordu. Ambulans çağardık hastanede gittik. Oradan acilen başkente götürdük annemi. Onlar dediker genellikle onun yaşta olmayan çok özel bir hastalık olmuş. Anurism diye bir hastalık. Acilen ameliyata girdi. Ameliyat 6 saat sürdü. Ameliyat iyi geçti, 5 gün sonra yoğun bakında kaldı çünkü hayatı tehlikeli vardı veya felç, zihinsel engelliği gibi engelliler. Bütün bunlardan hiç birisini olmadı. Şimdi sağlıklı.

İlk defa uluslararası bir konferansa katıldığım unutamadığım bir olay. Bir gün lise birinci sınıftaydım, o haber geldi ve duyduğumda gerçekten çok mutlu hissediyordum. İllaki katılmak istiyordum. Ancak o konferans Malezya'da yapılacak ve annem babamın izin vermeyeceğini düşündüm. Neyse ki onlar kabul ettiler. Oraya öğretmenlerim ve okulumdaki arkadaşlarımla gittim. Bu ilk defa uluslararası konferansa katıldığım gibi yurtdışına da gittim. Benim için ilk defa yurt dışına çıkmak garip bir şey oldu zira her şey farklı.

Konferansta eğitim, ekonomi, İslam dini, gençlik ve çok şey anlatıldı. Konuşmacılar kendi alanlarında uzman kişilerden. En çok ilgimi çeken eğitim hakkında. Ayrıca birçok arkadaşlarla tanıştım. Konferans boyunca farklı ülkelerden birçok arkadaşla yaşıyordum. Pek çok şey hakkında farklı bir bakış açısıyla görüş paylaşıyorduk. Farklı kültürlerden, dillerden, yemeklerden pek çok şey öğrendim. Bu olay bir hafta boyunca oldu ama benim için çok hızlı geçti. Keşke daha fazla zaman olsaydı zira diğer ülkeler hakkında daha fazla şey öğrenmek istiyordum. O konferansı takip ettikten sonra, kendimi daha önce benden çok farklı hissettim. her zaman beni daha bilge yapan farklı bir bakış açısıyla düşünüyorum. Konferansı her yıl uluslararası ve ulusal düzeyde takip ederim. Demek ki daha fazla şey öğrendim. Bunula birlikte lisans eğitimi yurtdışında devam etmek istiyordum. Bu yüzden ilk konferans benim için çok anlamlı ve başından geçen unutamadığım bir olayı oldu.

Unutamadığım Anım

Ninem eski ve küçük tayga içinde yerleşen bir Tatar köyünde yaşıyordu. Ben bu köyü çok seviyordum. Gece gökyüzüne bakarsam tüm yıldızları görebilirdim sanki. Ninem çok sakın ve güler yüzlüydü çok konuşmuyordu ama konuşuyorsa hep Tatarca konuşuyordu. Çok tatlı biriydi. Beni çok severdi.

Bir gün onu öldüğü öğrenmiştim. 4-5 yaşındaydım. Çok üzülürüm, ağlamaya başladım. Lavaboda ağlayarak yüzümü soğuk suyla yıkıyordum. Annem de beni böyle halinde görünce beni sakinleştirmeye çalıştı. Annem "Kızım o şimdi çok iyi çok güzel bir yerdedir. Saklambaç oynuyordur. Biz de bir gün onun yanına gelip birlikte saklambaç oynarız" dedi bana. Ben de şimdi 20 yaşındayım ama bunu hatırlayınca hala kalbim sızıyor. Ama aynı zamanda da o anım içime bir sıcaklık ve umut getiriyor

Annemin dediklerini hiç unutmam. O Tatar köyünü de ninemi de hiç unutmam. Hepsi ömür boyu kalbimde taşıyacağım. Bence geçmişten alınan mutluluk ya da üzüntü zerresini kalbimizde barındırırsak daha yumuşak daha güzel olacağız.

Bu gün Müslümanlar en güzel giysilerini giyip camide bayram namazını kılarlar ve namaz kılarlar, Ramazan Bayramı günü fakirlere dağıtılmak üzere yiyecek veya para şeklinde Zekat-ı Fıçı kılarlar ve aralarında hediyeler takas edilir. Çocuklara pek çok hediye verilir ve kadınlara da yakınlarından hediyeler verilir. Bu gün Müslümanlar aralarındaki farklılıkları, özellikle aynı ailenin üyeleri arasındaki farklılıkları unuturlar. [1] Bayram kutlamaları bir ülkeden diğerine farklılık gösterebilir, ancak genellikle evlerin dekorasyonunu içerir. İçeride ve dışarıda, tatlı yemek, akrabaları ziyaret etmek, eğlence için parkları ziyaret etmek ve hediye alışverişi yapmak

OKULA BAŞLADIĞIM İLK GÜN

İlkokula başladığım ilk günü daha dünmüş gibi hatırlıyorum. O zaman köyde yaşıyorduk ve köyümüzde ana sınıfı bulunmadığından dolayı direkt ilkokul birinci sınıftan başlıyorduk. Beni de okula kaydettirmişlerdi; ancak nedense okuldan çok korkuyordum. Çoğu çocuğun yaşadığı okul heyecanının bende hali daha çok korku idi.

Annem, beni hazırlamış, ilk günüm için beni okula kadar götürme zahmetinde bulunmuştu. Zaten okul ile evimiz arasında 100 metre ya var ya yoktu. Annem bıraktı okula, ancak o eve döner dönmez, çantamı kapattığım gibi eve geri döndüm. Bir ton azardan sonra okula geri getirildim. Sonra tekrar kaçtım, yine geri getirdim. Bu durum böyle devam edemezdi elbet. O zamanlar annenin gelip sınıfta beklemesi gibi bir durum da yoktu. Annem işi öğretmene bıraktı. Öğretmen bir güzel azarlayınca, bir daha okuldan kaçma cesareti gösteremedim.

Sonrasında, okulun ne kadar güzel ve eğlenceli bir yer olduğunu anladım tabii. Hatta belli bir süre sonra, okula gitmemem gereken zamanlarda bile evden okula kaçtım. Büyüdüm, öğretmen oldum, hala okuldayım, hala okuldayım.

Hayatımda bir çok hayallerim vardı. Onların arasında en sevdiğim hayalim evim di. Eğer o hayalimi başara bilseydim çok mutlu olurum. Yıllar önce gördüğüm bir vardı. Çok güzel yapmıştılar. İçi dışı manzarası bahçesi her şeyi birbirinden daha güzeldi. O evi gördükten sonra kendime söz verdim abi aynısına yapacağım diye. Bir kaç yıl sonra yapmaya karar verdim. Bir akşam herkesi topladım. Babam annem kardeşlerim hanımımla toplantı yaptım. Herkes pozitif fikirler verdiler. Bende evin işine başlamaya karar verdim. Evin yapılması tam üç yıl sürdü. Sakladığım kazandığım paraların hepsini harcadım. Sadece o evi gördüğüm ev gibi görmek istiyordum. Yurt dışındayım bir gün telefonum çaldı. Baktım babam arıyor açtım. Babam evimin işi tam bir hafta sonra biteceğine söyledi. Çok mutlu oldum. Mutluluktan kalbim az kalsa yerinden fırlayacaktı. Babama bir haftaya kadar geleceğime söyledim. Her şey yolundaydı fakat beni bekliyorlardı. Ne yazık ki o bir haftanın içerisinde her şeyin değişeceğini bilmiyordum. Haftanın birinci gününe uçak biletim vardı. Çalıştığım firmanın bazı sorunlar nedeniyle iş sahibi Murat bey bi ya da iki gün beklememi istedi. İki gün daha bekledim. Ama o iki günün içerisinde her şey değişti. Küçük bir deprem sayesinde o ev yıkıldı. Ev yıkılmadı daha doğrusu ben yıkıldım. Hayırlısı diyelim belki elerde bir daha yapıp kavuşurum.

Bayram namazı kıldıktan sonra hepimiz bayram laşırız. sonra tüm aile birlikte bi araya toplanırız. Ve evde misafir leri en iyi bir şekilde ağırlarız.
ikinci gün gezmeye giderken ikiye bölünürüz yarı aile ikinci gün yarı aile üçüncü gün,
Ve ikinci gün bende tabi gezmeye gidiyorum
Arkadaşlarla beraber sabah'tan akşam'a kadar gezerim gideriz
Böyle iyi gelir ve güzel olur.
Üçüncü gün ise ben evde olurum ve misafirleri en güzel şekilde ağırlarız
Eve herkes gelir büyük iş adamları,
Devlet adamları, ve akrabalar gelir.
Ve herkes mutlu olur. Böyle bitiririz bayramı.
Bayram okdar iyi oluyor ki söylemek le bitmeyecek kadar iyi.

Yaşamayı sevdiğim rüya evi çok modern bir mimari ile karakterize ediliyor, bu yüzden yetenekli bir mimardan bana modern tarz evler için tasarımları göstermesini isteyeceğim ve en güzel şekli seçeceğim, ev rengime gelince, beyaz rengi çok seviyorum ve böylece beyaz renk olacak Benim için rüya evin rengi, mekân olarak, evin her amaca uygun bir alan olmasını isterim ve çevresi için olduğu gibi iki katlı olmasını tercih ederim.Öncelikle hayalimdeki evin bahçenin ortasına inşa edilmesini çok isterim, yani evdeki tüm pencereler her taraftan bahçeye bakar ve ön tarafta yüzme havuzuna uygun bir alan ayırıp havuz kenarında oturup kahvaltı yapabileceğiniz yerler yapacağım.
Bahçenin arkasına gelince, ağaçların altına oturup, ağaçlardan taze ve güzel meyveler toplamanın tadını çıkarmak için hazırlanmış bir yer olacak.
Evin ikinci katının yatak odalarından oluşmasını ve binaya uygun olması açısından mobilyaların zevkli ve modern olmasını seviyorum.

Bizim bayramı bir gün önce kıyafet tatlılar alıyoruz sonra hazır oluyoruz bayram günü geldiği zaman camı gidiyoruz sonra bayram namazı kalıyorum .camı içinde arkadaşlarımız ve komşumuz görüyoruz sonra camında dışarı çıkıyoruz ve sohbet neler yaptık bounce sane ne komik alnlattıyoruz sonra evimize dönüyoruz evde annem var anneanne ,babam ,hâlam ve kardeşlerim .birbirimiziyle soruyoruz nerede gezeceğiz sonra ben diyorum deniz, annem diyor hiç bir yere gitmeyelim babam farklı her kışı bir şey hazırlandı sonra biz ne karar verdik büyükları söylüyoruz onlar bir seçim yapıyorlar öyle bir tane seçtiler ve gidiyoruz hepimiz bizim komşumda eğer bir isteyen varsa bizimle geliyor öyle bizim bayramız bitiyor hep mutluluk ve sonuna geldim teşekkürler.

PETERSBURG'UN SIRLARI.

Yabancı öğrenci şanslı bir kişi. Gençken uzak ülkeleri geziyor, yeni kültürleri tanıyor. Ama küreselleşen dünyamızda gezme nedir? Mesajla, yazın Venedik'e yüzbinlerce turist geliyor. Muhteşem karnavalı ve sanki masaldan gelen kanalları herkesin gönüllerini kazanır. Ancak bunun kara yanı da var. Bu kara yanı— belirsizliğin olmaması. Bir sürü gibi gezen turistler başka ülkenin tadını çıkaramazlar. Böylece bugün bahsettiğim ve size önerdiğim gezme türü: flaneur olarak gezmesi. Flaneur Fransızca'dan gelen bir kelimedir. Flaneur hiç bir plana uyumuyor sadece kalbin istediği tarafı seçip bir şehrinin sırları keşfediyor.

Petersburg... Çar Petro tarafından bir kuzey denizin sahilinde kurulmuş bir şehridir. Memleketim. Petersburg'a geldiğiniz zaman mutlaka görkem kiliseleri, güçlü kalesine ziyaret etmelisiniz. Hayret içinde donakalacaksınız! Bu herkesin yaptığı gezmedir. Bundan sonra flaneur maceranızı başlıyor. Petersburg'un en önemli kültür mirası taş duvarları ve altın sarayları değildir. Petersburg'un ruhu eski ve sessiz dairelerinde keşfedersiniz. Rus edebiyatı seviyor musunuz?"Suç ve ceza"daki Raskolnikov'un veya Sonya'nın karakterleri, derin düşüncelerini, etraflarındaki dünyaya bakış açısını hissetmek istiyorsanız yolunuzu bu müze-dairelere gösteririm. Önceki cümlede "hissetmek" kelimesi bilerek kullandım çünkü yazarların yaşadığı yerlere ziyaret edip, oturduğu koltuklarda oturarak, pencereden gördükleri manzaraya baktıktan sonra Petersburg'un canının kapıyı açarsınız. Yoksa binlerce turist gibi caddelerde tebessümle selfi çekip ve hediyeleş eşya alıp ülkenize dönmek istiyorsunuz? Ama bu bir gösteriş tipi, aslında bu şekilde ülkemize hiç dalamazsınız.

Elbette, herkes kendi yolu seçiyor. Fakat turistik kılavuzlarındaki tarifleri takip ederken, komutanın buyrukları düşünmeden yerine getiren askere benzemiyor muyuz?

Merhaba

Ben hayalimdeki eV hakkında konuşacağım.

Birinci hayalim, Ben çok büyük bir eV olmasını isterim. Ve içeriden geniş bir eV olmak isterim, çünkü geniş ve büyükler evleri çok severim, içinde bir çok oyunlar büyük bir bahaçeye sahip almak isterim, Ve içinde yüzme havuzları var istiyorum, evde çok fazla odam olmasını isterim, çünkü ailem benimli aynı evde oturma ye getirmek için yani

Bu sadece bir ev olmasını isterim 😊

Ben Perman Meredov. Ben İstanbul'da bir aile Lokantası'nda çalışıyorum, her gün sabah 9 da lokantayı açıyorum ve Ustam Patron'um gelene kadar derslerim'i ve işlerimi yapıyorum. Bu gün de aynı şekilde iş yerimize geldim, baktım kapının önünde "İntihat Mektubu, waziyetlerim içinde yazılıdır" diye yazılmış bir Mektup var. Bir anda şok oldum aklıma her türlü kötü şeyler gelmeye başladı "acaba kim bıraktı, neden, niye" diye düşünürken bir anda Patron'um aklıma geldi. Çok saygılı yardım sever temiz kalpli akıllı bir insan. Onun böyle bir iş yapmayacağını biliyorum ama daha dün "sıkıntılarım var borcum var" demişti. Bu bana daha da inandırıcı geldi Boğazım Gözlerim yaşlara dolup Patron'u aramaya başladım, bir kaç kere aradım ama hiç açmadı, bu safer daha da paniğe girip elim ayağım titreyip nereye yürüdüğümü bilmiyordum, az sonra Usta geldi gösterdim. O da şok oldu ne diyeceğini bilemedi aklımızdan her türlü kötü şeyler geçiyordu araştırdık ama bir ipucu bulamadık sitres'e pani'e kaplanıp garip bir şekilde bir şekilde işimize devam ettik. Ben Patron'um olan Metin abiye öyle bir bekliyordumki hayatımda hiç öyle bir bekleme ani yaşamamıştım. 1 2saat sonra Metin abi geldi gözüm yaşlı koşarak önünden çıkıp karşıladım, bir sarıldım Patron ise "Oğlum ne oldu hayırdır inşallah" dedi. Mektub'u eline verdim, şaşırdı, açtı okuduk garip bir yazılar vardı, kimin adından, kime olduğuda belli değil. Patron hemen Polis'i aradı. Polisler geldi ve kim ne amaçla bırakmışsa bizden başkada bir kaç yere dağıttıklarını Polis'lerden öğrendik. Şu anda Polis'ler o Mektub'u dağıtını aramaktalar. Bu olay bu gün yağıni 03 03 2021 tarihinde benim başıma gelen ve unutulmayacak anımdır.

Kazakistan'da yani bizde çok bayramlar var. Çok bayram olduğu için 22 Mart ana bayramımızı anlatayım.Yani bu bayramda bütün insanlar Kazak milli kıyafetleri giyip Kazak oyunları oynarlar. Milli yemeğimiz Mart çorbasında pişirilir ve tüm insanlara bedavaya verilir. Ve diğer ulusal yemeklerde boursak kurt koumiss servis edilir. Çorba yedi farklı malzeme eklenerek yapılır: eף, pirinç, su, kuru üzüm, ekmek, fasulye, at veya sığır eti. Daha sonra birçok oyun oynayan adamlar halat çekme, asyk ve serbest stil güreş oynuyorlar. Kadınlar altı sopayı tekmeledi. Böylece Nauryz, bizim milli bayramımız olduğu için tüm Kazaklar tarafından kutlanıyor.

Merhaba size en mutlu günümü anlatmak istiyorum

Erkan uyandım, annem bana hazırlan denize gideceğiz dedi..hemen odama gittim ve uygun kıyafet seçtim,yüzme kıyafet aldım çünkü yüzmek istiyordum,arabaya binip heyecanlı müzik açtık,denize geldikten sonra kahvaltımızı yaptık, kardeşlerimle denize girdik, denizde topla oynadık,babam gülümseyerek geldi"heydi denizden çıkın tekneye bineceğiz"dedi..koşarak gittik..tekneye bindik,manzara çok güzeldi,hızlıca giderken tekne birden beri durdu,bir şey oldu sandık çok korktuk, kaptan batı tarafına bakmamızı söyledi.. Yunus balığı varmış ama ben heyecandan "bak bak Balina var" diye bağırdım, herkes bana güldü ben de güldüm.

Türkçe öğrenmek için Türkiye'ye yerleştim. Bence bir dil öğrenmenin en iyi yolu işitmekle başlamaktır. Haberleri duyuyorum. Türkçe şarkı dinlemeyi çok seviyorum. Hem yeni kelimeler öğreniyorum hem eğleniyorum. Dizi izlemek de çok faydalı. Diziden basit günlük konuşmaları öğrendim. Her zaman basit kitaplar okuyorum. Ama en yararlı şey Tomer'ın dersleridir. Asla hiçbir dersi kaçırmam. Yazmada çok geliştirdim. konuşmada gelişmek için Türk arkadaşlarım bana çok yardımcı oluyor. Kendi kendime türkçe konuşmaya çalışıyorum. Sosyalleşmek de çok bana yardım etti. Türk hesaplarını sosyal medyada takip ediyorum. Bazen Türkçe bilgi aramak için interneti kullanıyorum. YouTube'dan eğitim videoları izliyorum. Kardeşime yeni kelimeler öğretiyorum ki birlikte ezberleyebilelim. Telefon dilini türkçe olarak değiştirdim. Bir dili iyi öğrenebilmek için ona zaman ayırmalısınız.