

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

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OTANTİK YAZMA
ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ VE
TUTUMUNA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

TUBA KAPLAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ÖZDEMİR

ARALIK 2018

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

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OTANTİK YAZMA
ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ VE
TUTUMUNA ETKİSİ

DOKTORA TEZİ

TUBA KAPLAN

DANIŞMAN

DR. ÖĞR. ÜYESİ MEHMET ÖZDEMİR

ARALIK 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.


İmza

Tuba KAPLAN

JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi” başlıklı bu doktora tezi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan Doç. Dr. Fahri TEMİZYÜREK..........(İmza)

Üye Doç. Dr. Alpaslan OKUR.....(İmza)

Üye Doç. Dr. Mustafa BEKTAŞ.....(İmza)

Üye Doç. Dr. Abdullah ACEHAN..........(İmza)

Üye Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR..........(İmza)

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

20/12/2018


Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Bu çalışmada; otantik yazma çalışmalarının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterlik, tutum ve kaygıları üzerindeki etkisini bulmak amaçlanmıştır. Araştırmanın uygulaması 2014-1015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki YTB sınıflarında yer alan 17 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Araştırmada otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarını azalttığı; tutum ve öz yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlar çalışmanın önemini göstermektedir.

Tez çalışması boyunca bilgi birikimini benimle paylaşarak sürecin getirdiği zorlukları aşmamda yardımcı olan çok kıymetli danışman hocam Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Özdemir’e, önemli katkılarıyla bana yol gösteren ve tezin şekillenmesinde yardımcı olan hocalarım Doç. Dr. Alpaslan Okur’a ve Doç. Dr. Mustafa Bektaş’a teşekkürlerimi sunarım.

Tezin bazı bölümleri ile ilgili farklı bakış açılarıyla bana yol gösteren, akademik anlamda beni her zaman destekleyen ve tezime olan inancımı canlı tutan Doç. Dr. Ozan Yılmaz’a teşekkürü borç bilirim. Tezin her aşamasında benden desteklerini esirgemeyen değerli arkadaşlarım Dr. Öğr. Üyesi Nuran Başoğlu’na ve Öğr. Gör. Elif Aydın’a, Arş. Gör. Özge Karakaş Yıldırım’a ve Türkçe Öğretmeni Abdullah Dağtaş’a teşekkürlerimi sunarım.

Son olarak hayatımın en değerli varlıklarına, her koşulda yanımda olan ve mensubu olmaktan onur duyduğum aileme -özellikle babam Mehmet Ali Kaplan, annem Zerrin Kaplan, ablam Nejla Kaçıran ve yeğenim M. Adil Kaçıran’a - uzun bir yolculuk olan eğitim hayatımın her aşamasındaki destekleri, verdikleri güven ve moral için teşekkür ederim.

ÖZET

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE OTANTİK YAZMA ÇALIŞMALARININ ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİ VE TUTUMUNA ETKİSİ

Kaplan, Tuba

Doktora Tezi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Eğitimi
Bilim Dalı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mehmet ÖZDEMİR

Aralık, 2018. vii +513 Sayfa

Bu araştırma, Yabancılara Türkçe Öğretimi yazma becerisinde otantik yazma çalışmaları ile yazmaya yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma, kuram ve uygulamayı bütünleştirmek ve öğretim sürecini iyileştirmek amacı ile nitel ve nicel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma model ile desenlenmiştir. Araştırmanın uygulaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki YTB sınıflarında yer alan 17 öğrenci üzerinde yapılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce etkinlikler hazırlanmış ve ardından çalışma grubundaki öğrencilerle 6 hafta boyunca otantik yazma çalışmaları yapılmıştır. Öğrenciler, hazırladıkları çalışmaları sınıf içinde sunmuş ve çalışmalarıyla ilgili dönütler almıştır. Araştırmanın veri toplama araçlarını; “Kişisel Bilgi Formu”, “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği” ve otantik yazma çalışmalarının yapıldığı yazma uygulamaları oluşturmuştur. Ölçekler, uygulama öncesi ve sonrasında olmak üzere iki kez uygulanmış; öğrenci-araştırmacı günlükleri, araştırmacı gözlemleri her uygulamanın ardından yazılmıştır. Verilerin analizi, nitel ve nicel olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. Nicel verilerden elde edilen öntest ve sontest sonuçlarından elde edilen verilerin ve kişisel bilgi verilerinin analizi, SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Nitel veriler ise araştırmacı gözlemi ve günlüğü, öğrenci günlükleri nitel çözümleme yöntemlerinden betimsel analiz ile öğrenci görüşmeleri kategorisel içerik analizi ile; öğrenci çalışmaları ise dereceli puanlama anahtarı ile puanlandırılarak çözümlenmiştir.

Otantik yazma çalışmaları temelinde gerçekleştirilen yazma çalışmaları ile ilgili ulaşılan sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ öğrencilerin, yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlayan otantik yazma çalışmaları ile yazmaya ilişkin tutumu artmıştır.
- ✓ öğrencilerin, yazma becerisine ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlayan otantik yazma çalışmaları ile yazmaya ilişkin öz yeterlikleri artmıştır.
- ✓ öğrencilerin, yazma becerisine ilişkin olumlu tutum geliştirmeyi amaçlayan otantik yazma çalışmaları ile yazmaya karşı kaygıları azalmıştır.
- ✓ Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma becerileri gelişmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yazma Becerisi, Tutum, Kaygı, z Yeterlik, Otantik Yazma.

ABSTRACT

THE EFFECT OF AUTHENTIC WRITING PRACTICE ON THE ATTITUDE OF STUDENTS' WRITING SKILLS IN THE PROCESS OF TEACHING TURKISH TO FOREIGNERS

Kaplan, Tuba

Doctoral Dissertation, Department of Turkish and Social Sciences Instruction,
Science of Turkish Instruction

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Mehmet ÖZDEMİR

December, 2018. ix+513 Pages

This research was performed in order to establish the relation between authentic writing practices for foreigners in the process of teaching Turkish and their attitude, anxiety and self-sufficiency. The research was designed via mixed models in which qualitative and quantitative research techniques were used so as to integrate theory and practice and enhance the teaching process. The implementation of the research was performed with 17 students training in C1 level YTB classes who were learning Turkish in TÖMER, Gaziantep University throughout the spring term of 2014-2015 educational year. The activities had been prepared and then authentic writing practices had been executed for 6 weeks with the study group students before the implementation began. The students made their presentations in class and got feedback for the work they had done. The data collection tools were; “Personal Info Form”, “Self-sufficiency Scale on Writing Skill for Foreigners”, “Anxiety during Writing in Turkish as a Foreign Language Scale” ve “Attitude during Writing in Turkish as a Foreign Language Scale” and writing practices when authentic writing practices were performed. The scales were applied twice before and after the implementation and student-researcher logs, researcher observations were written down after every implementation. The analysis of data was carried out in two stages as qualitative and quantitative manner. The examination of personal info data and the data obtained from the results of pre-test and post-test attained from quantitative data were analyzed through SPSS 20.0 packaged software. The qualitative data was analyzed via researcher’s observations and student logs; student logs were analyzed via descriptive analysis which is a method of qualitative analysis; student interviews

were analyzed through categorical content analysis; student tasks were analyzed and scored through scoring key grade.

Following are the conclusions regarding writing practices carried out on the basis of authentic writing practices:

- ✓ Attitude of students towards writing proved positive through authentic writing practices that sought to enhance their writing skills.
- ✓ Self-sufficiency of students improved regarding writing through authentic writing practices that sought to encourage a positive attitude towards skill of writing.
- ✓ Anxiety of students in terms of writing decreased through authentic writing practices that sought to develop a positive attitude towards the skill of writing.
- ✓ Students' writing skills improved through authentic writing practices.

Keywords: Writing Skill, Attitude, Anxiety, Self-Sufficiency, Authentic Writing.



İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	v
Önsöz	vi
Özet	vii
Abstract	ix
İçindekiler	xi
Tablolar Listesi.....	xix
Şekiller Listesi.....	xxxiii
Bölüm, anadili Giriş	1
1.1 Amaç	3
1.2 Alt Amaçlar	3
1.3 Önem	4
1.4 Sınırlılıklar	5
1.5 Tanımlar	5
1.6 Simgeler ve Kısaltmalar	6
Bölüm II, araştırmanın Kuramsal Çerçevesi ve İlgili Araştırmalar	8
2.1 Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	8
2.1.1 Dil.....	8
2.1.2 Dil Öğretimi	9
2.1.3 Anadili Öğretimi	12
2.1.4 Yabancı Dil ve İkinci Dil Öğretimi.....	13
2.1.5 Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	16
2.1.6 Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Genel Sorunlar.....	19
2.1.7 Yazma İhtiyacı ve Yazının Önemi.....	23
2.1.7.1 Yazma becerisi	25

2.1.7.2 Yazma eylemi, eğitimi, süreci ve aşamaları.....	28
2.1.8 Yazma becerisinin dil öğretimindeki yeri ve önemi	33
2.1.8.1 Yabancı dil öğretiminde yazma sürecini şekillendiren yaklaşımlar	36
2.1.8.2 Diller için avrupa ortak başvuru metni ve avrupa dil portfolyosunda yazma becerisinin yeri.....	38
2.1.8.3 Yabancılara türkçe öğretiminde yazma süreci	42
2.1.8.4 Yabancılara türkçe öğretimindeki yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler.....	48
2.1.8.5 Yazma kaygısı, tutumu ve öz yeterlik inancı	52
2.1.8.5.1 Yazma kaygısı.....	52
2.1.8.5.2 Yazma tutumu	59
2.1.8.5.3 Yazma öz yeterliği inancı.....	64
2.2 Otantik Kavramı ve Otantik Öğrenme	71
2.2.1 Otantik Yazma Modeli.....	75
2.2.2 Otantik Yazma Modelinde Öğretim Süreci.....	78
2.2.3 Otantik Yazma Modelinde Öğrenme Ortamı	88
2.2.4 Otantik Yazma Modelinde Öğrenci Ve Öğretmen Sorumlulukları	91
2.3 İlgili Araştırmalar.....	96
2.3.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar	96
2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	100
2.4 Alanyazın Taramasının Sonucu	108
Bölüm III, Yöntem.....	109
3.1 Araştırmanın Modeli	109
3.2 Çalışma Grubu	113
3.3 Veri Toplama Araçları	114
3.3.1 Kişisel Bilgi Formu.....	114
3.3.2 Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği	115

3.3.3 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği	116
3.3.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği	118
3.3.5 Etkinlik Uygulamaları	119
3.3.6 Öğrenci Yazıları	119
3.3.7 Araştırmacı Gözlemi	120
3.3.8 Öğrenci Günlüğü	120
3.3.9 Araştırmacı Günlüğü	121
3.3.10 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları	121
3.3.11 Puanlama Yönergesi (Rubrik)	122
3.4 Verilerin Toplanması	122
3.5 Verilerin Analizi	124
3.5.1 Nicel Verilerin Analizi	125
3.5.2. Nitel Verilerin Analizi	126
Bölüm IV, Bulgular	128
4.1 Nicel Bulgular	128
4.1.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular	129
4.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği'ne İlişkin Bulgular	149
4.1.3 Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular	150
4.1.4 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Bulgular	151
4.1.5 Ölçekler Arası Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular	152
4.2 Nitel Bulgular	154
4.2.1 Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular	154
4.2.1.1 Araştırmacı gözlemi 1	154
4.2.1.2 Araştırmacı gözlemi 2	156
4.2.1.3 Araştırmacı gözlemi 3	157

4.2.1.4 Araştırmacı gözlemi 4.....	159
4.2.1.5 Araştırmacı gözlemi 5.....	160
4.2.1.6 Araştırmacı gözlemi 6.....	161
4.2.1.7 Araştırmacı gözlemi 7.....	162
4.2.1.8 Araştırmacı gözlemi 8.....	163
4.2.1.9 Araştırmacı gözlemi 9.....	164
4.2.1.10 Araştırmacı gözlemi 10.....	165
4.2.1.11 Araştırmacı gözlemi 11.....	166
4.2.1.12 Araştırmacı gözlemi 12.....	167
4.2.1.13 Araştırmacı gözlemi 13.....	168
4.2.1.14 Araştırmacı gözlemi 14.....	169
4.2.1.15 Araştırmacı gözlemi 15.....	171
4.2.1.16 Araştırmacı gözlemi 16.....	172
4.2.1.17 Araştırmacı gözlemi 17.....	173
4.2.1.18 Araştırmacı gözlemi 18.....	173
4.2.1.19 Araştırmacı gözlemi 19.....	174
4.2.1.20 Araştırmacı gözlemi 20.....	175
4.2.1.21 Araştırmacı gözlemi 21.....	176
4.2.1.22 Araştırmacı gözlemi 22.....	177
4.2.1.23 Araştırmacı gözlemi 23.....	178
4.2.1.24 Araştırmacı gözlemi 24.....	178
4.2.2 Öğrenci günlüklerine ilişkin bulgular.....	181
4.2.2.1 Öğrenci günlüğü 1.....	182
4.2.2.2 Öğrenci günlüğü 2.....	184
4.2.2.3 Öğrenci günlüğü 3.....	187
4.2.2.4 Öğrenci günlüğü 4.....	190

4.2.2.5 Öğrenci günlüğü 5.....	192
4.2.2.6 Öğrenci günlüğü 6.....	195
4.2.2.7 Öğrenci günlüğü 7.....	197
4.2.2.8 Öğrenci günlüğü 8.....	199
4.2.2.9 Öğrenci günlüğü 9.....	201
4.2.2.10 Öğrenci günlüğü 10.....	204
4.2.2.11 Öğrenci günlüğü 11.....	207
4.2.2.12 Öğrenci günlüğü 12.....	209
4.2.2.13 Öğrenci günlüğü 13.....	211
4.2.2.14 Öğrenci günlüğü 14.....	214
4.2.2.15 Öğrenci günlüğü 15.....	216
4.2.2.16 Öğrenci günlüğü 16.....	218
4.2.2.17 Öğrenci günlüğü 17.....	220
4.2.2.18 Öğrenci günlüğü 18.....	222
4.2.2.19 Öğrenci günlüğü 19.....	224
4.2.2.20 Öğrenci günlüğü 20.....	227
4.2.2.21 Öğrenci günlüğü 21.....	229
4.2.2.22 Öğrenci günlüğü 22.....	231
4.2.2.23 Öğrenci günlüğü 23.....	233
4.2.2.24 Öğrenci günlüğü 24.....	236
4.2.3 Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Bulgular.....	238
4.2.4 Yarı yapılandırılmış Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular.....	248
4.2.4.1 Ders işlenişindeki farklılıklara ilişkin öğrenci verileri.....	248
4.2.4.1.1 Ders işlenişindeki farklılıklara ilişkin görüşme analizi.....	250
4.2.4.2 Otantik yazma çalışmalarında dikkatlerini çeken özelliklere ilişkin öğrenci verileri.....	251

4.2.4.2.1 Otantik yazma çalışmalarında dikkatlerini çeken özelliklere ilişkin görüşme analizi	253
4.2.4.3 Otantik yazma çalışmalarının yazma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci verileri	254
4.2.4.3.1 Otantik yazma çalışmalarının yazma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşme analizi	256
4.2.4.4. Otantik yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci verileri	257
4.2.4.4.1 Otantik etkinliklere ilişkin görüşme analizi	258
4.2.4.5 Bundaki sonraki yazma çalışmaların otantik olmasını isteyip istemediklerine ilişkin öğrenci verileri	259
4.2.4.5.1 Bundaki sonraki yazma çalışmaların otantik olmasını isteyip istemediklerine ilişkin görüşme analizi.....	260
4.2.4.6 Tema analizi	261
4.2.5 Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesiyle İlgili Bulgular.....	265
4.2.5.1 Dereceli puanlama anahtarına ilişkin bulgular.....	266
4.2.5.1.1 Öğrenci çalışmalarının biçim özellikleriyle ilgili bulgular	266
4.2.5.2 Öğrenci çalışmalarındaki kural özellikleriyle ilgili bulgular	276
4.2.5.3 Öğrenci çalışmalarındaki sözcük özellikleriyle ilgili bulgular	286
4.2.5.4 Öğrenci çalışmalarında cümle özellikleriyle ilgili bulgular.....	296
4.2.5.5 Öğrenci çalışmalarında paragraf özellikleriyle ilgili bulgular	306
4.2.5.6 Öğrenci çalışmalarında anlatım özellikleriyle ilgili bulgular.....	316
4.2.5.7 Öğrenci çalışmalarında başlık özellikleriyle ilgili bulgular	326
4.2.5.8 Öğrenci çalışmalarında serim (giriş) özellikleriyle ilgili bulgular	336
4.2.5.9 Öğrenci çalışmalarındaki düşünüm (gelişme) özellikleriyle ilgili bulgular	346
4.2.5.10 Öğrenci çalışmalarındaki çözüm (sonuç) özellikleriyle ilgili bulgular....	356
4.2.5.11 Öğrenci çalışmalarının çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi sonucunda özelliklerin ortalama puanı ile ilgili bulgular.....	366

Bölüm V, tartışma, Sonuç ve Öneriler	368
5.1 Tartışma.....	368
5.2 Sonuç.....	372
5.2.1 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin Uygulanmasıyla Elde Edilen Sonuçlar	372
5.2.2 Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Uygulanmasıyla Elde Edilen Sonuçlar	375
5.2.3 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği'nin Uygulanmasıyla Elde Edilen Sonuçlar	379
5.2.4 Öğrenci Günlüklerine İlişkin Sonuçlar	384
5.2.5 Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Sonuçlar	386
5.2.6 Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Sonuçlar.....	386
5.2.7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularına İlişkin Sonuçlar.....	388
5.2.8 Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar	388
5.2.8.1 Öğrenci çalışmalarının biçim özellikleriyle ilgili sonuçlar	389
5.2.8.2 Öğrenci çalışmalarının kural özellikleriyle ilgili sonuçlar	390
5.2.8.3. Öğrenci çalışmalarının sözcük özellikleriyle ilgili sonuçlar.....	391
5.2.8.4 Öğrenci çalışmalarının cümle özellikleriyle ilgili sonuçlar	391
5.2.8.5 Öğrenci çalışmalarının paragraf özellikleriyle ilgili sonuçlar.....	392
5.2.8.6 Öğrenci çalışmalarının anlatım özellikleriyle ilgili sonuçlar	393
5.2.8.7 Öğrenci çalışmalarının başlık özellikleriyle ilgili sonuçlar	394
5.2.8.8 Öğrenci çalışmalarının serim (giriş) özellikleriyle ilgili sonuçlar	395
5.2.8.7 Öğrenci çalışmalarının düğüm (gelişme) özellikleriyle ilgili sonuçlar.....	396
5.2.8.8 Öğrenci çalışmalarının çözüm (sonuç) özellikleriyle ilgili sonuçlar	396
5.2.8.9 Öğrenci çalışmalarının çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi sonucunda özelliklerin ortalama puanı ile ilgili sonuçlar	397
5.3 Öneriler	400

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	400
5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	401
Kaynakça.....	402
Ekler	440
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi	515



TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Otantik Değerlendirme İle Geleneksel Değerlendirmenin Karşılaştırılması	85
Tablo 2. Çalışmanın Uygulama Süreci	112
Tablo 3. Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları	123
Tablo 4. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması.....	129
Tablo 5. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	130
Tablo 6. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması	130
Tablo 7. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anadiline Göre Karşılaştırılması.....	131
Tablo 8. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anadiline Göre Karşılaştırılması	132
Tablo 9. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anadiline Göre Karşılaştırılması	133
Tablo 10. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	134
Tablo 11. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	134
Tablo 12. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	135

Tablo 13. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	136
Tablo 14. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	136
Tablo 15. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması.....	137
Tablo 16. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması.....	138
Tablo 17. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması.....	138
Tablo 18. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması.....	139
Tablo 19. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	140
Tablo 20. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	140
Tablo 21. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	141
Tablo 22. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	142

Tablo 23. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	142
Tablo 24. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	143
Tablo 25. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sevilen Yazı Türüne Göre Karşılaştırılması.....	144
Tablo 26. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sevilen Yazı Türüne Göre Karşılaştırılması.....	144
Tablo 27. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sevilen Yazı Türüne Göre Karşılaştırılması.....	145
Tablo 28. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Bilgisayarda Yazma Sıklığına Göre Karşılaştırılması.....	146
Tablo 29. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Puanların Bilgisayarda Yazma Sıklığına Göre Karşılaştırılması.....	146
Tablo 30. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Bilgisayarda Yazma Sıklığına Göre Karşılaştırılması	147
Tablo 31. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yazmayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	148
Tablo 32. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Puanların Yazmayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	148

Tablo 33. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yazmayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması.....	149
Tablo 34. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	150
Tablo 35. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması	151
Tablo 36. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması.....	152
Tablo 37. Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği, Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Katsayıları	153
Tablo 38. “ <i>Film Afışı Hazırlıyorum</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	154
Tablo 39. “ <i>Broşür Hazırlama</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	156
Tablo 40. “ <i>Mülteci Olarak Yaşamak</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	157
Tablo 41. “ <i>Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	159
Tablo 42. “ <i>Ben Olsaydım</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	160
Tablo 43. “ <i>İş Kriterleri</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	161
Tablo 44. “ <i>Fabl</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	162
Tablo 45. “ <i>İdeal Yönetici!</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	163
Tablo 46. “ <i>Okuma Sevgisi</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	164
Tablo 47. “ <i>Yurt Dışında Yaşamak</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.	165
Tablo 48. “ <i>Komşuluk Hakları</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	166
Tablo 49. “ <i>Hayvan Hakları</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	167
Tablo 50. “ <i>Evcil Hayvan Sahibi Olmak</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	169
Tablo 51. “ <i>Bir Daha Düşün!</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	169

Tablo 52. “ <i>Cep Telefonları</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	171
Tablo 53. “ <i>Spor</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	172
Tablo 54. “ <i>Kitap Ayracı</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	173
Tablo 55. “ <i>nl Bir Şahsiyet</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	174
Tablo 56. “ <i>Türk Kültürünü Tanıtmak</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	174
Tablo 57. “ <i>Unutulmaz Şahsiyet</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	175
Tablo 58. “ <i>İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	176
Tablo 59. “ <i>Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	177
Tablo 60. “ <i>Madde Bağımlılığı</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi.....	178
Tablo 61. “ <i>Şikâyetim Var!</i> ” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi	178
Tablo 62. “ <i>Film Afişi Hazırlıyorum</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	182
Tablo 63. “ <i>Broşür Hazırlama</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	184
Tablo 64. “ <i>Mülteci Olarak Yaşamak</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	188
Tablo 65. “ <i>Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	190
Tablo 66. “ <i>Ben Olsaydım</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	194
Tablo 67. “ <i>İŞ Kriterleri</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	195
Tablo 68. “ <i>Fabl</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	198
Tablo 69. “ <i>İdeal Yönetici</i> ” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan ğrenci Günlükleri.....	200

Tablo 70. “Okuma Sevgisi” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	201
Tablo 71. “Yurt Dışında Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	205
Tablo 72. “Komşuluk Hakları!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	207
Tablo 73. “Hayvan Hakları!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	209
Tablo 74. “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	213
Tablo 75. “Bir Daha Düşün” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	215
Tablo 76. “Cep Telefonları” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	217
Tablo 77. “Spor” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	219
Tablo 78. “Kitap Ayracı Hazırlama” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	221
Tablo 79. “Ünlü Bir Şahsiyet” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	223
Tablo 80. “Türk Kültürünü Anlatmak!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	226
Tablo 81. “Unutulmaz Şahsiyet” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	228
Tablo 82. “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	229
Tablo 83. “Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	232
Tablo 85. “Madde Bağımlılığı” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	235

Tablo 86. “Şikâyet Ediyorum!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri.....	237
Tablo 87. Araştırmacı Günlükleri	240
Tablo 88. Ders İşlenişindeki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Verileri	249
Tablo 89. Ders İşlenişindeki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler	251
Tablo 90. Otantik Yazma Çalışmalarında Dikkatlerini Çeken Özelliklere İlişkin Öğrenci Verileri.....	252
Tablo 91. Otantik Yazma Çalışmalarında Dikkatlerini Çeken Özelliklere İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler	254
Tablo 92. Otantik Yazma Çalışmalarının Yazma Becerilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Öğrenci Verileri.....	255
Tablo 93. Otantik Yazma Çalışmalarının Yazma Becerilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler	256
Tablo 94. Otantik Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Verileri.....	257
Tablo 95. Otantik Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler	258
Tablo 96. Bundaki Sonraki Yazma Çalışmaların Otantik Olmasını İsteyip İstemediklerine İlişkin Öğrenci Verileri.....	259
Tablo 97. Otantik Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler	260
Tablo 98. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	266
Tablo 99. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı	267
Tablo 100. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	268
Tablo 101. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı.	269

Tablo 102. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	270
Tablo 103. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	271
Tablo 104. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	272
Tablo 105. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı	273
Tablo 106. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	274
Tablo 107. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı.....	275
Tablo 108. Öğrenci Çalışmalarının Kural Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	276
Tablo 109. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı.....	277
Tablo 110. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	278
Tablo 111. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı.	279
Tablo 112. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	280
Tablo 113. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	281
Tablo 114. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	282
Tablo 115. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı.....	283
Tablo 116. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	284

Tablo 117. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı.....	285
Tablo 118. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	286
Tablo 119. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı.....	287
Tablo 120. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	288
Tablo 121. Öğrenci Çalışmalarındaki Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	289
Tablo 122. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	290
Tablo 123. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	291
Tablo 124. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	292
Tablo 125. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı.....	293
Tablo 126. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı.....	294
Tablo 127. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı.....	295
Tablo 128. Öğrenci Çalışmalarının Cümle Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	296
Tablo 129. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı.....	297
Tablo 130. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	298
Tablo 131. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı.....	299

Tablo 132. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	300
Tablo 133. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	301
Tablo 134. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	302
Tablo 135. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı	303
Tablo 136. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	304
Tablo 137. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı.....	305
Tablo 138. Öğrenci Çalışmalarının Paragraf Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	306
Tablo 139. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı.....	307
Tablo 140. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	308
Tablo 141. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı.....	309
Tablo 142. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	310
Tablo 143. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	311
Tablo 144. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	312
Tablo 145. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı.....	313
Tablo 146. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı.....	314

Tablo 147. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı	315
Tablo 148. Öğrenci Çalışmalarının Anlatım Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	316
Tablo 149. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı	317
Tablo 150. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	318
Tablo 151. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı..	319
Tablo 152. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	320
Tablo 153. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	321
Tablo 154. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	322
Tablo 155. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı.....	323
Tablo 156. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	324
Tablo 157. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı	325
Tablo 158. Öğrenci Çalışmalarının Başlık Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	326
Tablo 159. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı	327
Tablo 160. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	328
Tablo 161. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı.....	329

Tablo 162. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	330
Tablo 163. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	331
Tablo 164. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	332
Tablo 165. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı.....	333
Tablo 166. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	334
Tablo 167. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı	335
Tablo 168. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	336
Tablo 169. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı	337
Tablo 170. Öğrenci Çalışmalarının Serim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	338
Tablo 171. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı.....	339
Tablo 172. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	340
Tablo 173. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	341
Tablo 174. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	342
Tablo 175. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı	343
Tablo 176. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	344

Tablo 177. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı	345
Tablo 178. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	346
Tablo 179. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı	347
Tablo 180. Öğrenci Çalışmalarının Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	348
Tablo 181. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı	349
Tablo 182. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı	350
Tablo 183. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin, Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	351
Tablo 184. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	352
Tablo 185. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı	353
Tablo 186. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	354
Tablo 187. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı	355
Tablo 188. Öğrenci Çalışmalarının Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı	356
Tablo 189. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı	357
Tablo 190. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı	358
Tablo 191. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı	359

Tablo 192. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı.....	360
Tablo 193. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	361
Tablo 194. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı.....	362
Tablo 195. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı.....	363
Tablo 196. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı	364
Tablo 197. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı	365
Tablo 198. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazdıkları Metinlerin Başarı Ortalamaları.....	366

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. DİAOBM’deki Yabancı Dil Becerilerinin Temel Düzeyleri ile Seviyeleri	3
Şekil 2. DİAOBM’deki Yabancı Dil Becerilerinin Temel Düzeyleri ile Seviyeleri	39
Şekil 3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları	114
Şekil 4. Görüşme Tema Kategorisi	261
Şekil 5. Görüşme Tema Kategorisi	262
Şekil 6. Görüşme Tema Kategorisi	263
Şekil 7. Görüşme Tema Kategorisi	264
Şekil 8. Görüşme Tema Kategorisi	265
Şekil 9. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	267
Şekil 10. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	268
Şekil 11. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	269
Şekil 12. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Sosyo-ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	270
Şekil 13. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	271
Şekil 14. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	272
Şekil 15. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	273
Şekil 16. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	274

Şekil 17. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	275
Şekil 18. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	276
Şekil 19. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	277
Şekil 20. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	278
Şekil 21. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	279
Şekil 22. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Sosyo-ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	280
Şekil 23. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	281
Şekil 24. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	282
Şekil 25. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	283
Şekil 26. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	284
Şekil 27. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	285
Şekil 28. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	286
Şekil 29. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	287
Şekil 30. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	288
Şekil 31. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	289

Şekil 32. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sosyo-ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	290
Şekil 33. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	291
Şekil 34. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Baba Eğitim Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	292
Şekil 35. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Anne Eğitim Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	293
Şekil 36. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	294
Şekil 37. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	295
Şekil 38. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	296
Şekil 39. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	297
Şekil 40. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	298
Şekil 41. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	299
Şekil 42. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	300
Şekil 43. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	301
Şekil 44. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	302
Şekil 45. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	303
Şekil 46. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	304

Şekil 47. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	305
Şekil 48. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	306
Şekil 49. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	307
Şekil 50. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	308
Şekil 51. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	309
Şekil 52. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	310
Şekil 53. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	311
Şekil 54. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	312
Şekil 55. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	313
Şekil 56. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	314
Şekil 57. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	315
Şekil 58. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	316
Şekil 59. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	317
Şekil 60. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Anadile Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	318
Şekil 61. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	319

Şekil 62. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Dururuma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	320
Şekil 63. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	321
Şekil 64. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	322
Şekil 65. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	323
Şekil 66. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	324
Şekil 67. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	325
Şekil 68. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	326
Şekil 69. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	327
Şekil 70. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	328
Şekil 71. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	329
Şekil 72. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	330
Şekil 73. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	331
Şekil 74. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	332
Şekil 75. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	333
Şekil 76. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	334

Şekil 77. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	335
Şekil 78. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	336
Şekil 79. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	337
Şekil 80. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Anadile Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	338
Şekil 81. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	339
Şekil 82. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	340
Şekil 83. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	341
Şekil 84. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	342
Şekil 85. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	343
Şekil 86. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	344
Şekil 87. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	345
Şekil 88. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	346
Şekil 89. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	347
Şekil 90. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	348
Şekil 91. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	349

Şekil 92. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	350
Şekil 93. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	351
Şekil 94. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	352
Şekil 95. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	353
Şekil 96. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	354
Şekil 97. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	355
Şekil 98. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	356
Şekil 99. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	357
Şekil 100. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Anadile Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	358
Şekil 101. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	359
Şekil 102. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	360
Şekil 103. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	361
Şekil 104. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	362
Şekil 105. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	363
Şekil 106. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı.....	364

Şekil 107. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğüm Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	365
Şekil 108. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı	366



BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, insanı diğer canlılardan farklı kılan en önemli özelliktir. Bütün dünyaya bakıldığında her milletin kendine ait bir dili ve bu dilin kendine has kuralları olduğu net bir şekilde görülür. Aksan;

Bir toplumu ulus yapan bağların en güçlüsü, dildir. Bireyleri ulusuna, yurduna, geçmişine sıkı sıkıya bağlar; kuşaktan kuşağa aktarılarak gelen dil, bireyi geçmişle gelecek arasındaki zincirin bir halkası durumuna getirir (2015: 13).

diyerek dilin toplumları millileştirdiğine dikkat çekmektedir.

Diğer taraftan Ergin ise;

Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessesedir (1998: 3).

şeklinde açıklayarak dilin tarihin çok eski zamanlarına kadar uzanan gizli bir sistemi olduğunu vurgulamıştır.

Dil, kendini yenilemesi ve diğer dillerden de sözcük alması ve vermesi hasebiyle toplumları birbirine de yaklaştırmıştır. Bu durumda ise insanlar yabancı bir dil öğrenme yoluna gitmiş ve bunun doğal sonucu olarak yabancı dil öğretimi ile ilgili yeni bir saha oluşturmuştur. İnsanlar çeşitli sebeplerle yabancı dil öğrenmektedir. Bunun gerekçelerini Demircan;

İnsanlar, toplumlar, uluslararası bireysel, kurumsal, ulusal düzeyde ticaret, ekonomi, siyaset, askerlik, bilim, çalışma, turizm, eğitim, kültür, sanat, haberleşme alanlarında türlü yoğunlukta *ikili, çoklu olmak* üzere her türlü ilişkinin kurulup yürütülmesi için anadilinden başka uluslararası ortak dillerin öğrenilmesi gerekmektedir (2013:6).

şeklinde açıklamaktadır.

Temel dil becerilerine bakıldığında dinleme ve konuşma becerilerinin aile ve yakın çevreden öğrenildiği; okuma ve yazma becerilerinin eğitim kurumları tarafından öğretildiği göze çarpmaktadır. Dil becerileri arasında en zor kazanılan beceri olarak

görülen yazma becerisinin öğrenciye kazandırmak istediği birçok hedef vardır. Çakır, yazma becerisinin diğer dil becerilerini pekiştirdiğine ve öğrenmenin kalıcı olmasına vurgu yaparak kazandırmayı amaçladığı hedefleri şu şekilde belirtmektedir:

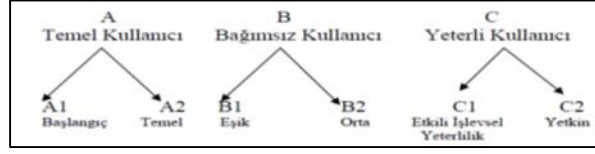
- ✓ Öğrenme sürecini kontrol etmeye,
- ✓ Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,
- ✓ Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,
- ✓ Dil yanlışlarının görülmesine,
- ✓ Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,
- ✓ Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,
- ✓ Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,
- ✓ Öğrencilerin yaratıcı düşüncelerine,
- ✓ Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,
- ✓ Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine (Çakır, 2010: 167-168).

Konuşmak nasıl ki ihtiyaç dahilinde gerçekleşmekte ve insanların kendilerini ifade etmelerini sağlamaktaysa yazma da önemli bir iletişim aracıdır. İnsanlar sadece inde yazmaya ihtiyaç duymazlar, öğrendikleri ikinci dilde de kendilerini yazarak ifade ederler. Hughey (1983) ikinci dilde yazmanın çok faydaları olduğundan yola çıkarak yazmayı iletişimin önemli bir yolu olarak görür ve yazmanın yararlarını şu şekilde sıralar:

- ✓ Yazma, eleştirel düşünme ve problem çözme içindir.
- ✓ Yazma, kişinin kendini yenilemesidir.
- ✓ Yazma, kişisel çevrenin kontrol etmesinde yardımcı olur. (Hughey, 1983'ten akt. Tok, 2013: 251).

Hughey'in düşüncelerine paralel olarak Hidi ve Boscolo yazmanın bireylerin duygu ve düşüncelerini aktarmayı sağladığını, öğrencilerin duygu ve düşüncelerini, kişisel deneyimlerini ifade etmelerini gerçekleştirdiğini ve iletişim kurmalarına yaradığını belirtmektedir. Bu durum kullanıldığında öğrenci için anlamlı hale gelmektedir (akt. Süğümlü, 2016: 2-3). Otantik yazmanın özelliklerine bakıldığında yukarıda bahsi geçen özellikleri taşıdığı görülebilir. Çünkü otantik yazma, öğrencinin kendi sesiyle bir konu hakkında gerçekten yaşayan kişi ya da gruba yazması demektir (Slagle, 1997:

20). Bu amaçla yazan kişi, gerçek dünyadan uzaklaşmadan deneyimlerini aktarma ve iletişim kurma yeteneğini geliştirme fırsatı yakalamaktadır.



Şekil 1. DİAOBM'deki Yabancı Dil Becerilerinin Temel Düzeyleri ile Seviyeleri (Köse, 2005: 27; MEB, t.y.: 21; telc Language Tests, 2013: 30)

Yukarıdaki şekilde yabancı dil becerilerinin temel düzeyleri ve seviyeleri gösterilmektedir. Araştırma C1 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileriyle ilgilidir. Karmaşık bir süreç olan yazma süreci öğrencinin derse aktif katılımını, dersin amaç ve kazanımlarının farkında olmasını ve hatalarını fark edip düzeltmesini gerekli kılmaktadır. Alan yazın taraması neticesinde, öğrencinin yazmaya ilişkin tutumu ve öz yeterliliğini artıracak ve kaygısını azaltmaya dayanan otantik yazma çalışmaları, yazma becerisinin gelişiminde önemli görülmektedir.

1.1 AMAÇ

Yabancı dil öğretiminde öğrencilere, temel dil becerilerinin (okuma, yazma, konuşma ve dinleme) kazandırılması büyük bir önem teşkil etmektedir. Dört temel dil becerilerinin birbirleri ile eş güdümlü olarak öğretilmesi gerektiği öngörülse de yazma becerisi öğrencilerin geliştirmekte en çok zorlandıkları ve en son kazanılan beceri konumundadır (Kılınç ve Tok, 2012: 256). Bu araştırmada, yabancılar Türkçe Öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliliği, tutumu ve kaygısı üzerindeki etkisini belirlemek amaçlanmıştır.

1.2 ALT AMAÇLAR

Bu çalışma otantik öğrenmeden bağımsız olarak yapılmış ve otantik yazma çalışmaları üzerine temellendirilmiştir. Çalışmanın probleminde “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinin gelişiminde otantik yazma çalışmalarının bir etkisi var

mıdır?” sorusu üzerinde durulmuştur. Bu doğrultuda araştırmanın alt problemleri şöyle sıralanabilir:

1. Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında, “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterliliği Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları ile yazma becerileri gelişmiş midir?

1.3 ÖNEM

Türkiye’de yapılan çalışmalarla ilgili alanyazın taraması neticesinde, otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, öz yeterlik ve kaygısına ilişkin herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yurtdışındaki çalışmalara bakıldığında (Chace ve Wimtemberg, 2012; Chapman, 1990; Fuller, 21013; Hallman, 2009; Herrington ve Herrington, 2007; Kopp, 2008; Leung, 2013; Lidvall, 2008; Masood, 2013; Slagle, 1997; Duke, Purcell-Gates, Hall ve Tower 2006; Ryan 2011; Garich 2012; Bower, 2014; Purcell-Gates, Perry ve Briseño, 2011; Graham, 2012; Gulikers, Bastiaens ve Martens, 2005; Lingzhu ve Yuanyuan, 2010; Khani-Abdyli, 2017; Wiggins, 1990; Mueller, 2016; Howell ve Long, 1998; Fletcher ve Portalupi, 2001; Cleland-Broyles, 1997; Mantei ve Kervin, 2009) otantik yazma modelinin yazma becerisini olumlu şekilde etkilediği üzerinde durulduğu ve otantik yazma çalışmalarının yazma becerisini geliştirdiği üzerinde durulduğu görülmüştür.

Ayrıca otantik çalışmaların yalnızca dil derslerinde değil; matematik, fen bilgisi gibi derslerde de kullanıldığı ve öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, araştırmanın ciddiyetini ve önemini artırmaktadır.

Otantik yazma çalışmalarının, yukarıda bahsi geçen özelliklerinden dolayı yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmesi bakımından alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.4 SINIRLILIKLAR

Araştırma;

1. Gaziantep Üniversitesi TÖMER bünyesindeki (YTB) öğrencileri,
2. C1 kurunda Türkçe öğrenen on yedi öğrenci ile,
3. Otantik yazma ile ilgili alanyazın taramasından çıkarılan kurallar ve aşamalarla sınırlıdır.

1.5 TANIMLAR

Yazma

Güncel Türkçe Sözlük'te (2017) “Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi” şeklinde tanımlanmaktadır.

Otantik Yazma

Otantik yazma, öğrencinin bir konu ile ilgili düşüncelerini gerçek bir kişi veya gruba yazmasıdır (Slagge, 1997: 20).

Tutum

Tutum, kişiyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilimler (Demirel, 2001: 125).

Kaygı

Kaygı, “Vücutta stres olarak meydana gelen uyarılmışlık hissi” şeklinde tanımlanmaktadır (Tiryaki, 2011: 36).

Öz yeterlik

Öz yeterlik “Kişinin, belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancı” şeklinde tanımlanmaktadır (Sallabaş, 2012: 271).

1.6 SİMGELER VE KISALTMALAR

%	: Yüzde
AFA	: Açımlayıcı Faktör Analizi
AGFI	: Düzeltilmiş İyilik Uyum İndeksi
Akt.	: Aktaran
CFI	: Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA	: Doğrulayıcı Faktör Analizi
DİAOBM	:Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni ifadesi için
GFI	: Uyum İyiliği İndeksi
K	: Kısmen
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Testi
LISREL	: Yapısal Eşitsizlik Modelleme
N	: Denek Sayısı
NFI	: Normlandırılmış Uyum İndeksi
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
P	: İstatistiksel Anlamlılık Düzeyi
PCA	: Temel Bileşenler Analizi
RMR	: Artık Oranların Karekökü
RMSEA	: Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü
sd	: Serbestlik Derecesi
SPSS	: Sosyal Bilimler İçin İstatistik Programı
SRMR	: Standardize Edilmiş Hataların Ortalama Karelerinin Karekökü

ss : Standart Sapma
t : t-Testi Değeri
TÖMER : Türkçe Öğretim ve Araştırma Merkezi
 \bar{x} : Aritmetik Ortalama
x : Ki-Kare Değeri
YTB : Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı



BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1.1 Dil

Dilbilim tarihi bugün yeryüzündeki mevcut dillerin on binlerce yıllık bir geçmişe sahip olduğunu ileri sürmektedir; fakat ilk okunabilen yazılı kayıtlar en azından altı bin yıllıktır. Bu kayıtlar da dilin orijini yani kökeni hakkında tam bilgi vermemektedir (Fromkin, Rodman ve Hyams, 2010).

Kökeninin tam olarak bilinmemesiyle gizemini korumaya devam eden dilin insan için önemli yanının, hayatın en büyük anlamlandırma aracı olmasında yattığı söylenilebilir. Çünkü insan başta kendisi ve sonra çevresinin somut ve soyut her türlü özelliğini dil vasıtasıyla zihninde bir anlama dökülebilmektedir.

Gerçekten de insan zihninin ve ruhunun bütün verimi “dil” ile “dil” sayesinde ortaya çıkar. Başka türlü söylemek istersek “dil olarak, dil şeklinde” ortaya çıkar. Çünkü “dil düşüncenin aletidir.” Çünkü “dil düşüncenin anasıdır.” Çünkü “dil düşüncenin evidir.” Hatta “dil düşüncenin kendisidir.” (Hacıeminoğlu, 2011: 14-15).

Ayrıca “Leibniz’e göre,

Dil, aklın aynasıdır. Akıl ile dil karşılıklı olarak birbirlerine bağlıdır. Bir yandan anlık olgunlaştıkça dil de gelişir, öbür yandan zengin, akıcı, herkesçe anlaşılır bir dil de anlığın gelişmesini sağlar (Akarsu, 2003: 40).

Bu yönüyle dilin, insan için her şey demek olduğunu söyleyebiliriz.

İnsan düşüncesi ve anlam elde etme sürecindeki bu yerinin yanında toplum hayatında da dil mühim bir yere sahiptir. İnsanlar, birine selam verirken ve alırken, alışveriş yaparken, toplantılar yaparken vs. hep dile başvurmaktadır.

Dil olmasa, yani konuşma yolu bulunmasaydı, insanlar birbirleriyle anlaşamayacak; düşünceler, duygular birleşip yayılamayacaktı. Bunun doğal bir sonucu olarak da uygarlık doğmayacaktı” (Özdemir, 2000: 13-14).

İnsanlar belki de birlikte yaşamayı, bu yaşamının gerektirdiklerini öğrenemeyecek, zihinsel ve toplumsal birikimlerini sonraki kuşaklara aktaramayacaktı.

Alain, Auguste Comte’un dil üzerinde söylediği bir düşünceye çok önem verir ve onu birçok yazılarında, örneklere dayanarak, geliştirir. Bu düşünceye göre dil, insanlığın yüz yıllardan beri edindiği ve denediği gerçek ve hikmetleri saklayan bir hazinedir” (Kaplan, 2013: 121).

Bundan sonra da dil bu hazine olma işini sürdürecektir görünmektedir.

Özlü bir çerçeve içerisinde toparlayacak olursak dil, insanın zihinsel melekelerini devreye sokup kendini, hayatını, diğer insanları ve bu insanlarla olan münasebetlerini anlama, bunlar üzerinde düşünme ve gereken eylem ve davranışları gerçekleştirmesinde kullandığı temel araç olarak görev yapmaktadır. Dilin içerisinde insana dair her şey bulunmaktadır. “Humbolt’a göre dil, sonlu olan doğa ile sonsuz olan doğa arasında, başka bir deyişle, bireyle öteki bireyler ve bütün insan türü arasında bir aracıdır” (Akarsu, 2003: 165). Belki de diğer canlılar arasında insan olma gerçeğinin cevabı dildedir. Diğer canlılardan ayrılan en temel özelliklerden biri olarak dil, bizi insan yapan şeylerden biridir.

2.1.2 Dil Öğretimi

“Dil, öğrenmenin kalbi ve insan beyninin sınırsız bir becerisidir. İnsanlar dil becerilerini kullanarak öğrenir ve kendilerini hayat boyu geliştirir” (Güneş, 2013a: 37). İyi bir düzeyde öğrenilen dil ve buna bağlı olarak edinilen dil becerileri, insanların birçok iş ve işlemi yaparken başarılı olmalarına yardımcı olur.

Dil yeterliliğine sahip bireyler, başkalarından yardım almadan kendi duygu, düşünce ve gözlemlerini tam ve doğru bir şekilde dile getirirler. Yaşadıkları toplumda haklarını savunur, vatandaşlık görevlerini yerine getirirler” (Ünalın, 2006: 5).

Birey olmanın gerekliliklerini tam ve doğru olarak kavrayıp hem kendi gelişimleri hem de toplumsal ilerlemede etkin bir rol alabilirler.

İnsan hayatında dilin bu denli geniş bir şekilde edindiği önem üzerine dünyada 1900’lü yıllardan itibaren farklı dil öğretim yaklaşımları uygulanmıştır. Bu yaklaşımlar dayandıkları görüş, ilke ve esaslara göre geleneksel, davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı yaklaşım şeklinde sınıflandırılmaktadır. Geleneksel yaklaşımlarda

kullanılan alt yaklaşımlar dil bilgisi, kelime ve kültür yaklaşımlarıdır (Güneş, 2011; 2013a, b). Dil bilgisi yaklaşımında kullanılan yöntem, dil bilgisi-çeviri yöntemidir. Bu yöntemde dil bilgisi kurallarının öğrenilmesi ve öğrenilen bu kurallar aracılığıyla ilgili dildeki metinlerin çevrilmesi üzerinde durulur (Güneş, 2011; 2013a, b; Derya Yaylı ve Demet Yaylı, 2009; Tosun, 2006; Yıldız ve Tepeli, 2015). Diğer bir ifadeyle dilin kendi bünyesindeki kuralların öğrenilmesiyle o dilin kendi temellerinin öğrenilebileceği üzerinde durulmaktadır denilebilir.

Kelime yaklaşımında kelime öğretimine ağırlık verilirken kültür yaklaşımında dille kültür ilişkisi kurularak dilin öğretiminde kültürel unsurlara ağırlık verilmiştir (Güneş, 2011; 2013a, b). Kelime yaklaşımı açısından Sarıgül'e (2017) göre kelime öğrenme kelimenin anlamı, kullanıldığı yer ve diğer kelimelerle ilişkilerine kadar farklı alt boyutları içeren karışık bir süreçtir. Bunun da kelime yaklaşımının zorlayıcı bir yaklaşım olduğunu gösterdiği söylenilebilir. Ayrıca dilin belki de en önemli olan kelimeleri öğrenme, dilin tam olarak öğrenilmesine yardımcı olmayabilir. Dilin diğer unsurlarını da kelimelerin yanı sıra öğrenmek gerekir. Kültür yaklaşımı ise bazen dilin öğrenilmesinden ziyade o dilin gelişip büyüdüğü toplumun değerlerini daha fazla öğretmeye meydan verebilir ve dilin öğretilmesi amacıyla uzaklaşan bir durum ortaya çıkartabilir. Tabii bu yaklaşım kültürler arası duyarlılık, farklı kültürlerle hoşgörülülük ve ön yargısız olma, empatik davranabilme gibi birçok önemli özelliğe de sahiptir (Sarıtaş, 2014).

Eğitim alanını derinden etkileyen ve bu alanda uzun yıllar kullanılan davranışçı yaklaşımda, dilin bir davranış olarak görülüp tekrar ve taklitlerle öğrenilmesine odaklanılır (Güneş, 2007; 2013a, b). “Davranışçı psikolojinin etkisinde dilin bir alışkanlıklar düzeni olduğu ileri sürülmüş ve dil öğrenimine de bir koşullanma zinciri olarak bakılmıştır” (Derya Yaylı ve Demet Yaylı, 2009: 14). Hayvanlar üzerinde yapılan deneyler sonrası uyarıcı-tepki, şartlandırma ve pekiştirme gibi davranışlarla dilin öğrenimi üzerinde duran bu yaklaşım, pekiştirme gibi kimi etkilerini hâlâ dil ve eğitim alanında devam ettirmektedir denilebilir. Aydın (2014: 188) da “Öğrenme alanındaki araştırmalar bilhassa davranışçı yaklaşımdan etkilenmiştir” demektedir.

Bilişsel yaklaşım, davranışçı yaklaşıma bir tepki olarak ünlü dil bilimci Noam Chomsky öncülüğünde gelişme göstermiş bir yaklaşımdır (Güneş, 2007; 2011; 2013a, b). Chomsky “o yıllarda etkin olan davranışçı eğitim yaklaşımını ve yapısal

betimleyici dil bilgisini eleştirerek dilin yaratıcılık ve biriciklik yönlerini ortaya koydu” (Derya Yaylı ve Demet Yaylı, 2009: 16). Bu yaklaşımda insan beyninin dili edinmek için bilgisayar gibi özel olarak programlandığı öne sürülmüş ve bundan dolayı dilin öğrenilmeyip edinildiği görüşü benimsenmiştir (Güneş, 2007; 2011; 2013a, b). Dilin yapısını öğrenmek ve kullanmak önemlidir (Tosun, 2006). Aslında ilk başta oldukça etkili olabilecek gibi görünse de beynimiz bir bilgisayardan farklıdır ve bilgisayar ile beyin arasında benzerlik kurma, dil öğretimini kalıp bir yapı içerisinde ele almaktadır denilebilir. Çünkü bilgisayar sınırları belirli olan komutları yerine getiren bir cihazdır. Oysa beyin, kalıplar içerisinde hareket edebilecek bir yapı değildir.

Bilişsel yaklaşımın Amerika’da uygulanmakta olduğu yıllarda Avrupa’nın yoğun göç almasından ötürü göçmenlerin dil sorunlarını çözebilmek için Fransa’da geliştirilen iletişimsel yaklaşım ve 1980-1990 yıllarında gündeme gelen kavramsal-işlevsel yaklaşımlara da burada yer vermek gerekmektedir (Güneş, 2011; 2013a, b). İletişimsel yaklaşım, “dilini sadece yapılardan oluşmadığını görmek ve dil bilgisi ve işlevleri birleştirerek öğretmek düşüncesiyle ortaya atılmıştır” (Derya Yaylı ve Demet Yaylı, 2009: 16) ve bu yaklaşımda dilin iletişimsel boyutu temele alınır, iletişim becerisinin geliştirilmesi amaçlanır (Tosun, 2006; Yıldız ve Tepeli, 2015). Kavramsal-işlevsel yaklaşımlarda dilde neyin öğretileceği ve bunun nasıl öğretileceği üzerinde durularak dilin iletişimde ortaya çıkan anlamlarına yoğunlaşmaktadır (Güneş, 2011; 2013a, b). Bu yaklaşım dil eğitimi sürecinde iletişimsel yetiyi ön plâna çıkarmak isteyen kullanıcılar için uygun ortamı sağlama özelliğine sahiptir (Deniz ve Uysal, 2010).

Son olarak yapılandırıcı yaklaşımda beyin ile ilgili araştırmalar sonucu öğrenme ve zihinsel becerilerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Günümüzde çoğu gelişmiş ülkenin eğitim sisteminde de etkili olan bu yaklaşımda dilin öğrenilmesi, zihinsel işlemlere dayalı olarak gerçekleşmektedir. Öğrencilerin dili öğretiminde yerine odaklanan ve öğretimden daha çok öğrenme üzerinde duran bu yaklaşım, dil öğretimine beceri, etkinlik yaklaşımı ve tematik yaklaşım gibi başka yaklaşımları taşımıştır. Bu yaklaşımlarda esas olan öğrencinin aktif bir şekilde dil öğretiminde yer alması ve dille ilgili gerekli olan bilgi ve becerileri edinmesidir denilebilir (Güneş, 2007; 2011; 2013a, b). Dağdelen (2015: 14) de;

Bu yaklaşımda, dili ve zihinsel becerileri geliştirme; düşünen, sorgulayan, araştıran, bilgiyi kullanan ama aynı zamanda bilgiyi üreten, kendini geliştiren bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Yapılandırıcı yaklaşıma göre, dil edinilmez, öğrenilir.”

diyerek bunu başka bir şekilde ifade etmektedir. Günümüzün en etkili yaklaşımı olarak kabul gören bu yaklaşımın dili öğrencilere her alanda kullanabileceği bir beceri olarak öğretme amacı taşıdığı söylenilebilir.

Her bir yaklaşım geçerli olduğu dönem boyunca hayatın ilerleyişi karşısında insanların ihtiyaçlarını en iyi şekilde giderebilecekleri araç olan dili, onlara başarılı bir şekilde öğretme amacıyla geliştirilmiştir denilebilir. Fakat hayatta bilim ve teknolojinin ortaya koyduğu ürünlerin gerektirdiği değişiklikler ve buna bağlı olarak insanların kendi hayatlarında değiştirmek durumunda oldukları eylem ve davranışları, muhtemelen bütün yaklaşımın eksik kalmasına sebep olan durumlar oluşturmuştur ve oluşturmaktadır. Bunlara bağlı olarak da yaklaşımların gelişim veya değişim süreci süreklilik arz edebilir. Dilin insan hayatındaki önemi devam ettiği müddetçe bu süreç devamlı bir hâl alabilir.

2.1.3 Anadili Öğretimi

Anne karnındayken öğrenilmeye başlandığına dair çeşitli çalışmaların olduğu (Mampe, Friederici, Christophe ve Wermke, 2009), insanın dünyayı anlamlandırmasındaki en temel aracı durumunda olduğu; çünkü bu temel araç sayesinde hayatı en iyi şekilde zihninde temsil edebileceği söylenilebilir. “İç dünyamızın sınırlarını, evreni algılayış ve yorumlayış çevremizi bir yönüyle imiz belirler” (Özdemir, 1983: 20). Bu belirleme yoluyla anlamı çözülmesi gereken olay ve olgular daha anlaşılır hâle gelir denilebilir.

İnsanın hayatının merkezinde yer alan anadilinin eğitimini Göğüş (1983: 40);

Çocuğun aile ve çevresinde öğrendiği dili, okuldaki eğitim etkinliği içinde, sonra iş ve toplum yaşamında duyacağı çeşitli ilgi ve gereksinimlerini karşılayabilecek nitelik ve yönlerde geliştirmektir,

şeklinde tanımlar.

Anadili öğretimi ülkemizde, ilkokul ve ortaokulda Türkçe, lisede Türk dili ve edebiyatı, üniversite Türk dili dersleri adı altında yapılır. Özellikle Türkçe dersleriyle öğrencilerin;

Basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler (MEB, Milli Eğitim Bakanlığı, 2015: 4),

olarak yetiştirilmeleri amaçlanır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe derslerinde sözlü iletişim, okuma ve yazma öğrenme alanlarıyla aslında öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmeye çalışıldığı söylenilebilir.

Bunun için de her bir öğrenme alanlarına uygun şekilde metinlerden faydalanılır. Metinler Türkçe derslerinin temel dil öğretim aracı durumundadır.

Çocukların ilgi, gereksinim ve dil evrenine uygun, Türkçenin anlatım olanaklarının yansıtıldığı metinlerle hem dilsel becerilerinin geliştirilmesi hem de anadilinin kurallarının sezdirilmesi sağlanır (Sever, Kaya ve Aslan, 2011: 11).

Anadilinin farklı kullanım bağlamlarının yer aldığı bu metinler aracılığıyla anadilinin farklı boyutları çocuklara kavratılmaya çalışılır.

Tabii bu kavratma süreci hem metinlerin okunması veya dinlenilmesi hem de bundan sonraki süreç, etkinlikler yoluyla gerçekleştirilir. Böylece Sever'e (2011: 10) göre anadili öğretimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin geliştirilmesine dönük etkinlikler bütünü halini alır ve bir bilgi dersi olmaktan çıkıp bir beceri ve alışkanlık kazandırma dersine dönüşmüş olur. Türkçe derslerini beceri kazandırma dersi olarak işleyebilen öğretmenler sayesinde de öğrencilerin anadillerini, hayatlarının her alanında başarılı bir şekilde kullanabilmelerine katkıda bulunulur. Anadili ya da Türkçe öğretiminin ülkemizde çocukların ezber yoluyla öğrenecekleri süreçlerden ziyade onların etkin bir şekilde katılacakları etkinlikler yoluyla yapılmasının faydalı olacağı düşüncesindeyiz.

2.1.4 Yabancı Dil ve İkinci Dil Öğretimi

“Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir” (Yağmur, 2013: 183). Yabancı dil öğretimi de Barın'ın (2004) deyimiyle kişinin inden farklı olan bu yabancı dil ve bu dile ait kültürle tanışmasıdır. Buna göre anadilinin dışında yabancı bir dili öğrenme sürecine girerek kişi, bu dilin kültürel dünyasına adım atmakta ve zihnine anadilinin sunduğu etkilerden farklı olan etkileri taşımaktadır denilebilir.

Peki, niçin insanlar yabancı dil öğrenir ya da insanlara yabancı dil öğretilir? Bu sorunun eskiye nazaran günümüzdeki karşılığı, bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişerek dünyayı küçük bir köye dönüştürmesi ve ülkeler arasındaki ticari, sosyal, kültürel ve diğer birçok alanda artan yakınlaşma ve ilişkiler gibi genel durumlarda bulunmaktadır. Ülkelerin birbirine yaklaşmasına ve etkileşimli bir ortak atmosfer oluşturulmasına sebep olan bu durumlar, insanları yabancı bir dil öğrenmeye ve devletleri de yabancı bir dil öğretmeye zorlamaktadır denilebilir.

Bu zorlama karşısında insanların yabancı bir dili doğru şekilde öğrenebilmesi için yabancı dil öğretimi belirli ilkeler doğrultusunda yapılmalıdır (Barın, 2004; İnce, 2013). Yabancı dil öğretiminin planlanması; okuma, yazma, konuşma ve dinlemeden oluşan dil becerilerini geliştirilmeye çalışılması; basitten karmaşığa ve soyuttan somuta doğru ilerlenilmesi ve öğrencilerin aktif olması bu ilkelerin temel ilkeler olarak görülenlerinden birkaçıdır (Demirel, 1990: 23-26; akt. Arı, 2010: 55). Yaşayan veya kullanılan dilin öğretime odaklanması; telaffuza önem verilmesi; öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânlarının verilmesi ilkeleri de bu ilkelerin genel olanlarından bazılarıdır (Barın, 2004).

Bu ilkeler doğrultusunda gerçekleştirilecek bir yabancı dil öğretiminin amacına ulaşmasının daha kolay olacağı söylenilebilir. Bu noktada İnce (2013: 155) yabancı dil öğretiminin başarısında sınıf içinde seçilen yaklaşım, yöntem ve tekniğe bağlı olduğunu; fakat bunlardan daha önemlisinin seçilen bu yaklaşım, yöntem veya tekniğin ilkelerle uyumlu olması gerektiğini; çünkü ilkelere dayalı olarak düzenlenen bir eğitimin başarıya ulaşmasının çok daha kolay olacağını ifade etmektedir.

İkinci dil öğretimi, yabancı dil öğretiminden farklı bir alandır. İki dillilikle ilgili araştırma yapmış kişi kadar iki dilliliğin tanımının bulunduğunu ve her araştırmacının kendi alanını kolaylaştıran bir iki dillilik tanımını benimsediğini ifade eden Achmet (2005: 45) iki dilli bir kişiyle ilgili,

Anadili dışında başka bir dilde iletişim kurabilen kişi ikidilli olarak nitelenmektedir.” der. İnce (2011: 38) ise iki dilliliği “en basit tanımıyla bir kişinin iki ayrı dili aynı beceri düzeyinde konuşabilmesi ve her iki dilde de başka bir bireyle iletişim kurabilmesi

şeklinde tanımlar. Bu tanımlarla ilişkili bir şekilde iki dillilik, kişinin anadili gibi başka bir dili konuşabilmesi ya da kullanabilmesi biçiminde de tanımlanabilir. Sonuçta 68 farklı tanımının bulunduğu söylenen (Skourtu, 2000; akt. Achmet, 2005: 44) iki dilliliğin bu sorunu devam ettirmektedir (Baker ve Jones, 1998).

İki dilliliğin daha çok yabancı bir ülkede, bu ülkenin dilini öğrenmek durumunda kalan insanlar için önemli olduğu söylenilebilir. Nitekim azınlık çocuklarına yönelik iki dillilik eğitim modellerini hazırlayan ve uygulayan ilk ülkeler Amerika Birleşik Devletleri ve Kanada ile bu ülkelerden sonra yoğun göç alan Almanya, Fransa ve Hollanda gibi Avrupa ülkeleridir (İnce, 2011). Bu ülkelerde hazırlanan iki dillilik eğitim modellerinden biri submersion (tek dillileştirme) modelidir. Bu modelde azınlık durumunda olan çocukların ana dilleri göz ardı edilir, yaşanılan ülkenin dili eğitime hâkim olur (Achmet, 2005; İnce, 2011). Çocuklardan lerini neredeyse tamamen unutmalarının amaçlandığı bu model sömürgeci bir düşünce taşımaktadır denilebilir. Mesela bu modele benzer şekilde, Batı Avrupa’da Türkçe ilkokullarda ders saatleri dışında anadili olarak, ortaokullarda da seçmeli ders olarak öğretilmektedir (Yağmur, 2006). Yıldız’ın (2012) Almanya’daki Türk toplumunun değerleri ve Türk çocuklarının lerinin okullarda kullanılmasıyla ilgili Almanların olumsuz bakış açılarını yansıtan şu ifadeleri önemlidir:

Son yıllarda Almanya’da gerek okullarda gerekse başka kurum ve kuruluşlarda göçmenlerin getirmiş oldukları değerlere karşı (dil, din, kültür) giderek artan olumsuz tepkilerin oluşması kaygıyla izlenmektedir. Türk çocukları hala Alman çocuklarıyla eşit şansa sahip değildirlir.

Diğer model immersion (çok dillileştirme) modelidir. Bu modelde eğitim sadece yaşanılan ülkenin dilinin hakim olacağı şekilde yapılmaz. Azınlık çocukları leriyle birlikte yaşadıkları ülkenin diliyle de eğitim görürler (Achmet, 2005; İnce, 2011). Bu modelin submersion modeline göre daha iyi olduğu söylenilebilir. Bu model ile eğitim alan bir azınlık çocuğu, anadili ve kültürünü unutmayıp yaşadığı ülkenin dili ve kültürünü de öğrenebilir.

Bu iki modelin yanı sıra geçici iki dillilik ya da geçiş modeli olarak da adlandırılan son modele yer vermek gerekmektedir. Bu model azınlık çocuklarına belirli bir süre- birkaç yıl- kendi leri aracılığıyla eğitim yapılan bir modeldir (Skutnabb-Kangas, 1988). “Bu modelde hedef ailenin dilinin yani anadilinin oransal olarak kullanımını azaltarak egemen dilin kullanımını arttırmaktır” (Achmet, 2005: 78-79). Bu model de submersion modeli gibi azınlık çocukları açısından zararları olabilecek bir modeldir denilebilir.

Özetle iki dillilik yabancı bir ülkede azınlık konumunda olan çocukların kendi leri ve kültürleriyle birlikte yaşadıkları ülkelerin dil ve kültürlerini de sağlıklı bir şekilde öğrenip yaşatabilmeleri açısından oldukça önemli bir konudur. Her ülkenin kendi

vatandaşlarının azınlık olarak yaşadığı başka ülkelerde eğitimden sorumlu olan devlet yöneticileriyle görüşüp kendi vatandaşlarının anadili haklarını garanti altına alabilecekleri anlaşmalar yapmaları gibi farklı çözümler, bu konudaki sorunları çözebilir ya da azaltabilir.

2.1.5 Yabancılara Türkçe Öğretimi

Yabancılara Türkçe Öğretimi alanı, Türkçe eğitimi alanının bir alt dalıdır ve Türkiye dâhil dünyanın her yerinde Türkçe öğrenmek isteyen yabancı insanlara Türkçe öğretmek amacıyla oluşturulmuştur denilebilir.

İngilizcenin bir *lingua franca* olarak birçok ülkede önemli görüldüğü bir dönemi yaşamaktayız. Artık çoğu ülke kendi anadilinin yanında İngilizceyi de çocuklarına öğretmektedir. Gelişmiş bir ülke olan ve sağlam temellere sahip leri bulunan Almanya, Fransa ve İtalya gibi Avrupa devletleri dahi İngilizcenin öğretimine değer vermekte ve bu ülkelerde İngilizce birçok alanda sıklıkla kullanılmaktadır.

Bir dünya dili hâlini alan İngilizcenin bu baskınlığının yanında “yaşayan en eski dillerden biri olarak” (Bakır, 2014: 436) Türkçe, dünyada en çok konuşulan beş dilden biridir (Durukan ve Maden, 2013; Er, 2015). Türkiye'nin jeopolitik konumunun avantajları; siyasi ve ekonomik alanlarda etkin bir düzeye gelmesi; tarihi ve kültürel varlıkları; uluslararası kuruluşlardaki yeri gibi çok sayıdaki etken birçok farklı milletten insan tarafından Türkçenin öğrenilmesi talebinde etkili olmaktadır. Yurt içi ve yurtdışında çok sayıdaki yabancı insan artık Türkçeyi öğrenmek istemektedir. Türkçe dünyada önemini giderek arttırmaktadır (Bakır, 2014; Durukan ve Maden, 2013; Er, 2015; Göçer, 2013; Sülükçü, 2011).

Yabancılara Türkçe öğretiminin başlangıcı *Divânü Lügâti't- Türk* ile başlatılmaktadır. Eserin yazarı, aynı zamanda ilk türkolog olarak kabul edilen Kâşgarlı Mahmûd'dur. 1072-1074 yılları arasında Bağdat'ta eserini kaleme almıştır. Eserini yazış amacı Araplara Türkçe öğretmektir. Eserde Türkçenin zenginliğiyle ilgili birçok ürün bulunmaktadır (Bayraktar, 2003; Hengirmen, 1993). Kâşgarlı'nın bu eser, yabancılara Türkçe öğretiminin tarihî bir dayanağıdır denilebilir.

11. yüz yılda yazılan bu değerli eserin ardından Bayraktar'ın (2003) verdiği bilgilere göre 13-16. yüz yıllar arasında Memlûk Devleti zamanında Türk diline ilgi artmış ve

bu dönemde Araplara Türkçe öğretmek için *Codex Cumanicus*, *Kitabü Bulgati'l-Müştak Fi Lugâti't-Türk ve'l-Kıfçak*, *Kitâb-ı Mecmû-i Tercümân-ı Türkî ve Acemî ve Mongolî*, *El-Kavaninü'l-Külliyeye Li Zabti'l-Lügati't-Türkiyye*, *Et-Tuhfetü'z-Zekiyye Fi'l-lugâti't-Türkiyye*, *Kitabü'l-İdrâk Li-lisânü'l-Etrak Kıpçak Türkçesi* adlı eserler yazılmıştır. Türk sultanlarının yönetici olmasından ötürü o dönemde Türkçenin yabancılara öğretimi için yazılan bu eserler, Arap devleti içinde dahi Türklerin milli etkilerini devam ettirmeye çalıştıklarını gösteren önemli eserlerdir denilebilir.

Eski Anadolu Türkçesi döneminde ise, Karaman oğlu Mehmet Bey'in 15 Mayıs 1277 Perşembe günü yayımladığı “Bugünden sonra divanda, bargâhta, dergâhta, Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır” buyruğu, Türkçe öğretimi açısından herkesçe bilinen ve takdir gören bir olaydır. Karaman oğullarının aksine Selçuklu ve Osmanlılarda sanatçılar ve devlet adamları Türkçeye rağbet göstermemiştir (Açık, 2008; Bayraktar, 2003). Bunda bilindiği gibi İslâmiyet'in kabulü sonrası Türkçe üzerinde Arapça ve Farsçanın üstün görülmesinin etkili olduğu söylenilebilir. Çünkü bu devletlerimizde Arapça ve Farsça edebiyat, yazışma, din ve bilim gibi alanlarda etkin bir kullanım düzeyine erişmiştir (Hengirmen, 1993). Böyle bir manzara karşısında Türkçenin yabancılara öğretimi bir yana Türklere öğretimi bile geri plânda kalmıştır denilebilir.

Türkçenin bu iki dil karşısında adeta öksüz kalmasıyla ilgili Şaban Teoman Duralı'nın (2014: 41) şu sözleri oldukça manidardır:

Türklüğün bir türlü kendini kurtaramadığı bir zaaf var ki, Osmanlı dahî onunla malûldur: Türkçeyi kendine derd edinerek ona ihtimâm göstermek. Cihângîr devletler kurup dil bilinci ile kaygısı gelişmemiş, dilini bunca ihmâl etmiş ikinci bir millete tarihte rast gelmek zordur.

Şimdiki devletimize gelindiğinde, Lale Devri'nde Arapça ve Farsça karşısında direnip önem kazanmaya başlayan Türkçe (Karal, 2001) Atatürk'ün 1 Kasım 1928'de Harf Devrimi'ni başlatması ve 12 Temmuz 1932 Türk Dili Tetkik Cemiyeti kurmasıyla bu ilerleyişini sürdürmüştür. Türkçeye kendi milli benliğini kazandırmak için bu yıllardan itibaren birçok çalışma yapılmıştır. Türkçedeki yabancı kelimelerin atılması, yerlerine Türkçelerinin bulunması, sözlük ve derleme çalışmaları vb. bu yıllardaki çalışmalardan bazılarıdır. Tabi ki bu yıllarda Türkçede yapılan bu sadeleşme çalışmaları, hâlâ tartışılan ve tartışılacak olan bir konu olarak önemini korumaktadır (Özdemir, 2010).

Bu çalışmalarla günümüzdeki kullanım düzeyine erişen Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili sistemli çalışmalar Türkçe Öğretim Merkezlerinin (TÖMER) kurulmasıyla başlamıştır. Bu doğrultuda ilk olarak;

1984'te Ankara Üniversitesi, daha sonra 1994'te Gazi Üniversitesi, Bolu İzzet Baysal Üniversitesi ve Ege Üniversitesine bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri faaliyete geçirilmiştir. YÖK'e bağlı birçok üniversite Türkçe Öğretim Merkezi açmıştır" (Arslan, 2012: 181).

Sayıları özellikle 2000'li yıllardan artan bu kurumların hedefi Bakır'a (2014: 437);

Yurt içinde ve dışında yabancılara, akraba topluluklardan gelen soydaşlarımıza özellikle ekonomik ve akademik açıdan değeri hızla artan Türkiye Türkçesini öğretmek; onlara Türkiye'yi ve Türk kültürünü yaşatarak tanıtmaktır.

Başka bir ifadeyle Türkçeyi uluslararası alanda saygın bir dil hâline getirmek ve böylece ülkemizin prestijini arttırmaktır denilebilir.

Bu hedef doğrultusunda Türkçe öğretim merkezleri, yabancılara yönelik Türkçe öğretim kitapları ve setleri hazırlamakta, farklı etkinlikler düzenlemektedir. Ayrıca bu merkezlerin bağlı olduğu üniversiteler ve bazı üniversitelerdeki Türkçe eğitimi bölümleri, yabancılara Türkçe öğretimi alanında lisansüstü çalışmalar yaptırmaktadır.

Yurtdışındaysa Türkçe öğretimi Er, Biçer ve Bozkırlı'nın (2012: 52) verdiği bilgilere;

Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü yürütmektedir.

Yunus Emre Enstitüsü yurt içinde yaz okulları açarak farklı ülkelerden gelen yabancılara Türkçe öğretimi etkinlikleri düzenleme gibi birçok önemli çalışmayı yapmaktadır (Göçer ve Moğul, 2011). Yabancılara Türkçe öğretiminin yurt dışı ayağını oluşturan tüm bu kurumsal çabalar, ileride Türkçeyi İngilizce gibi dünyanın birçok ülkesinde öğretilen evrensel bir dil haline getirebilecek çabalardır.

Tarihin hiçbir döneminde yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı günümüzdeki kadar yaygın olmamıştır. Artık yabancı bir dil biliyor olmak, nitelikli insanın en önemli vasıfları arasında sayılmaktadır (Duru, 2014: 1).

Türkçe de yurt içi ve yurt dışında kurumsal bir tabana dayanan ciddi çalışmalarıyla zaman ilerledikçe bu vasıfların sahip olunmasında yer edinen bir dil olabilir. Türkçenin böyle bir dil olmasında hiç şüphesiz ülkemizin bilim, teknik ve sanayi alanlarındaki gelişmesinin artması belirleyici olacaktır.

2.1.6 Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Genel Sorunlar

Yurt içinde veya yurt dışında yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ele alan çok sayıda çalışma (Açık, 2008; Biçer, Çoban ve Bakır, 2014; Candaş Karababa, 2009; Demirtaş ve Acer, 2016; Derman, 2010; Durmuş, 2013; Er vd. 2012; Kan, Sülüsoğlu ve Demirel, 2013; Kara, 2010; Mavaşoğlu ve Tüm, 2010; Ünlü, 2011) bulunmaktadır. Bu çalışmalarda öğretim programları, ders kitapları, araç-gereçleri, öğretim ortamı, kaynak yetersizliği ve öğretmen kaynaklı sorunlar gibi birçok sorun üzerinde durulmuş ve çözüm önerileri ortaya koyulmuştur. O yüzden burada, özellikle otantik yazma konusu üzerinde etkili olabilecek belirli başlı bazı sorunlara değinilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. Bu sorunlardan ilkinin, öğretmenden kaynaklanan sorunlar oluşturmaktadır.

Hangi eğitim-öğretim alanı olursa olsun başarıya ulaşmada en önemli unsurun öğretmendir ve öğretmenin mesleki bilgi ve beceri düzeyi, yapılan eğitim ve öğretimin başarıya ulaşmasını belirleyici niteliktedir denilebilir. Yabancılara Türkçe öğretimi alanı açısından öğretmen unsuruna yaklaşıldığında bu konuda birçok sorunun bulunduğu çeşitli araştırmalarda dile getirilmektedir. En başta Ünlü'ye (2011: 111) göre yabancılara Türkçe öğretimi alanı her yönden donanımlı, mesleğinde yetkin ve diline hâkim öğretmen kadrosundan mahrumdur. Araştırmacının bu sözlerini destekler miiyetteki çalışmalardan biri, Biçer ve diğerlerinin (2014) Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde yaptıkları çalışmalarıdır. Çalışmaya katılan öğrenciler, derslerin işlenmesinde kullanılan yöntemlerle ilgili olarak kendilerine güncel ve akademik Türkçenin öğretilmediği, derslerin teorik olarak uygulandığı, okutmanların sert tutumlu olduklarını, derse hazırlıksız geldiklerini ve hızlı konuştuklarını ifade etmişlerdir. Türkçenin sanki anadili olarak öğretilmeye çalışıldığı ve farklı yöntemlerin işe koşulmayıp derslerde öğrencilerin aktif olmalarının engellediğine yönelik pek olumlu izlenimler uyandırmayan bu bulguların yanında Ankara, Gazi ve Ege Üniversitelerine bağlı Türkçe Öğretim Merkezlerinde yaşanan sorunlarla ilgili 100 kişinin katılımıyla Açık'ın (2008) yaptığı çalışmada bazı öğrenciler, kendi değer yargılarının, sahip oldukları sistemin okutmanlar tarafından küçümsendiğini söylemişlerdir. Ayrıca öğrencilerin sadece % 44'lük bir kesimi derslerde okutmanların farklı yöntem ve teknikleri kullandıklarını belirtmişlerdir. Özellikle derslerin işlevsel hâle getirilmesini sağlayarak öğrencileri öğrenme sürecine

daha fazla katabilecek farklı yöntem ve tekniklerin kullanılmaması noktasındaki bu sorun, Biçer ve diğerlerinin (2014) belirledikleri sorunlarla ilişkili görünmektedir.

Bu iki çalışmada ortaya koyulan benzer nitelikteki sorunlara başka çalışmalarda da rastlanmıştır. Bunlardan biri Almanya'daki Passau Üniversitesi'nde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yaşadıklarını sorunları inceleyen Demirtaş ve Acer'e (2016) aittir. Araştırmada öğrenciler Türkçe dersine giren öğretim elemanlarının yabancı dil bilgisine sahip olmaları, yabancı dil öğretim yöntemlerini bilmeleri ve etkili kullanabilmeleri, Türkçe ve dil özellikleri alanında uzman olmaları gibi konularda yeterli olmalarını beklediklerini söylemişlerdir. Çukurova Üniversite bağlamında yabancı öğrencilerin sorunlarını belirlemeye çalışan Mavaşoğlu ve Tüm'ün (2010) yaptığı çalışmada ise öğretim elemanlarının hedef kitlenin ihtiyaçlarını öngörememe, hedef kitleyle iletişim kurabilecek ara dil konusunda yetersiz olma, öğrencilerin örgüleri, yapısı ve sesletimi hakkında bilgi sahibi olmama, hedef kitlenin dâhil olduğu ülkenin eğitim sistemini bilmeme ve uygulanan yöntem ve kullanılan ders araçlarının içeriğinin etkili olmaması gibi sorunlar bulunduğu belirlenmiştir.

Anlaşıldığı üzere yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlerden kaynaklan bir çok sorun bulunmaktadır. Muhtemelen yabancılara Türkçe öğreten öğretmenlere yönelik yapılacak başka çalışmalar da benzer ve farklı bir çok sorunu ortaya koyacaktır. Elbette bu tespitler, öğretmenlerin tamamının veya tamamen kötü olduğu anlamına gelmez. Fakat öğretmenlerin birçoğu açısından bu sorunların önemli bir yer edindiği ortadadır. O yüzden Türkçeyi yabancı dil olarak öğretmenlerin taşıması gereken nitelikleri tespit ederek Türkçe öğretmenleri yetiştirerek (Güler, 2012; Yıldız ve Tepeli, 2014) ya da mevcut Türkçe öğrencilerine bu nitelikleri kazandıracak hizmet içi çalışmalar yaparak (Açık, 2008) öğretmenden kaynaklanan sorunlar azaltılabilir.

Değınilecek olan diğder bir sorun ders araç-gereçlerinden kaynaklanan sorunlardır. Basılı veya elektronik ortamda bulunan ders kitapları, etkinlik ve çalışma kâğıtları, animasyon ve videolar dâhil her türlü ders araç-gereci bir öğretmenin en önemli yardımcıları durumundadır. İşlediğı dersi somutlaştırıp öğrencinin zihninde anlamlı bir yapıya kavuşturabilmesi, öğretmenin bu araç-gereçlerden faydalanabilme becerileriyle doğru orantılıdır. Ders araç-gereçlerinin bu önemi, yerleşik bir kabul görmektedir denilebilir. Candaş Karababa (2009: 276) “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin gereksinimlerine, düzeylerine, çeşitliliğine uygun ders öğretim araç,

gereçleri ve ders kitapları yeterli değildir.” demektedir. Yazarın bu görüşünü destekler durumda olan Mavaşoğlu ve Tüm’ün (2010) yaptığı çalışmada ders kitaplarıyla ilgili içindekiler kısmının yeterince açık olmaması, güncel bilgilere yer verilmemesi, yönergelerin bulunmaması gibi birçok yetersizliğin bulunduğu belirlenmiştir. Yine Demirtaş ve Acer’in (2016) çalışmalarında, farklı kurumlarca basılan ders kitaplarının bazılarının dil bilgisi gibi belirli alanlara yoğunlaştığı, bazılarının belirli beceri alanlarında yetersiz kaldığı, öğrencileri pasif konuma düşürdüğu gibi sorunlar tespit edilmiştir. Bu sorunların yanında öğretmenlerin kendi geliştirdikleri materyaller ve başka eğitim malzemelerinin anlaşılır olmaları ve öğrenme üzerinde olumlu etkilerinin bulunduğuna yönelik öğrenci cevapları oldukça önemli bir bulgudur. Demek ki ders kitaplarından başka öğretmenin hedef kitle ve dersi işleme sürecine göre materyaller hazırlaması veya bulması, Türkçenin öğretime katkıda bulunmaktadır. Nitekim bu önemli bulguyla ilişkili olduğu düşünölen diğer bir bulgu Açık’ın (2008) yaptığı araştırmada karşımıza çıkmaktadır. Araştırmada öğrencilerin sadece % 34’ü ders kitapları dışında başka malzemelerin kullanıldığını ifade etmiştir. Yazara göre bu bulgu, ders kitaplarının birincil dil öğretim malzemesi olduğunu göstermektedir. Kan ve diğerlerinin (2013) yabancı öğrenciler ve okutmanların görüşlerini aldıklarını çalışmalarında okutmanların tamamı derslerde resim, slayt, film, cd, video, müzik gibi işitsel ve görsel materyallerden yararlanılabileceğini ifade etmişlerdir. Dolayısıyla yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarının birçok eksikliği bulunmaktadır ve ders kitapları dışında başka materyalleri de kullanmak gerekmektedir. Bununla ilişkili bir şekilde Kara (2010: 686);

Klasik metotlarla, ders kitabı ve sınıfta yalın olarak anlatılan dersler sıkıcı olacaktır. Göze ve kulağa hitap eden bilgisayar, film projektörleri, televizyon, video, teyp gibi araç-gereçlerden faydalanmak gerekir.

demektedirken Ünlü (2011: 115), ders kitaplarının eksiksiz olması ve çalışma kitaplarının seviyeye göre ikiye çıkarılması gerektiğini söylemekte ve sözlük, film, reklam, tiyatro ve turizme yönelik kayıtlar, oyun kartları, kelime afişleri, drama salonları, ses kayıtları gibi birçok araç-gereç ve eğitim ortamından faydalanılmasının üzerinde durmaktadır.

Yer verilecek son sorun ölçme ve değerlendirmeden kaynaklanan sorunlardır. Ölçme, belirli değişkenleri gözleyip gözlem sonuçlarını sayı veya sembollerle belirtme; değerlendirme de bu belirtilenleri, bir ölçütle karşılaştırıp karar verme ya da yorum

yapma işidir (Büyükahmet, 2008). Doğru ölçme ve değerlendirme; yapılan öğretimin hedeflerine ne kadar ulaşıldığını görme fırsatı sunmaktadır.

Ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme eksikliklerinden (Er vd., 2012), öğretim sürecinde yapılan sınavlar (Biçer vd., 2014; Kan vd., 2013) ve yabancı öğrencilerin Türkçe yeterlilik ve düzeylerine kadar (Demirtaş ve Acer, 2016; Derman, 2010; Durmuş, 2013) farklı sorunlar, bu boyutun kapsamı içerisindedir. Örneğin Kan ve diğerlerinin (2013) yaptığı araştırmaya katılan okutmanların tamamı, her dil becerisini ölçmek için ayrı ayrı sınavlar yapılması gerektiğini ve bir okutman, uygulanan tek tipteki bir sınavın öğrencilerin hangi dil becerisinde başarılı olduklarını anlamada yeterli olmadığını söylemiştir. Ayrıca okutmanların büyük bir kısmı, merkezi olarak yapılacak bir değerlendirme sınavı hakkında da olumsuz bir görüş bildirmişlerdir. Her kurum açısından ortak bir öğretim süreci gerektirdiğinden; fakat kurumlarda böyle ortak bir öğretim süreci yürütülmediğinden muhtemelen böyle bir merkezi değerlendirme verimli olmayacaktır.

Yabancı öğrencilerin Türkçe yeterliliklerini belirleme amacıyla yapılan sınavlarda da birtakım sorunlar yaşanmaktadır. Derman (2010: 227-228) bu sınavlarda Türkçeyi kullanma becerilerinin hangi seviyede olduğunu ölçecek sorulardan ziyade çeşitli öğretim basamaklarının bitiminde uygulanan sınavlardaki soru tiplerinin kullanıldığını ifade etmektedir. Yazara göre test tekniğine dayalı bu tür sınavlar, öğrencilerin dil becerilerini, dil kullanma düzeylerini sağlıklı bir şekilde ölçemeyecektir. Bu konuda belki de en manidar cümleleri Durmuş (2013: 215) kurmaktadır:

Türkçenin yabancılara öğretimi alanında ölçünlü Türkçe yeterlilik ve düzey belirleme sınavları bakımından önemli bir boşluk söz konusudur. Böyle bir sınavı hazırlayabilecek nitelikte, özelden akademik ölçme ve değerlendirme yeterliliğinde ve organizasyon kabiliyetinde kurumsal bir yapının gerekliliği ortadadır. Bu türden sınavları hazırlayabilecek kurumsal yapı, akademik yeterlilik ve organizasyon kabiliyetine sahip olmanın sonrasında söz konusu sınavlara işlerlik kazandırabilecek etkinlikte de olmak zorundadır. Geçerliliği ve işlerliği bulunmayan ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinin uzun soluklu ve güçlü olması mümkün değildir.

Özetle yabancılara Türkçe öğretimi alanının farklı kaynaklardan gelen çeşitli sorunları bulunmaktadır. Bu sorunları aşabilmek ya da azaltabilmek için çok sayıda çalışma yapmak ve bu çalışmaların sonuçlarına göre ders kitaplarını ve sınavları ortak bir anlayış içerisinde düzenlemek gerekmektedir. Bilindiği üzere yabancılara Türkçe öğretimi yapan her kurum, kendi kitap ve kaynakları çerçevesinde derslerin işlenilmesini sağlamaktadır (Kan vd., 2013). Bu da kurumların farklı yaklaşımlar

doğrultusunda yabancılara Türkçe öğretilmesine ve bu alanda evrensel bir tutumun oluşmamasına sebep olmaktadır (Kara, 2011). Böyle bir ortak düzenleme çabası, bu ayrılığı azaltabilir ve yaşanan sorunları ortadan kaldıracaktır. Türkçe çok daha nitelikli bir şekilde yabancı öğrencilere öğretilir. Öyle ki otantik yazma türündeki farklı yöntemlerin yabancılara Türkçe öğretirken ders içinde ve değerlendirme sınavlarında kullanımı gibi çeşitli alternatif yöntemlerin ya da yaklaşımların kullanılmasını sağlayabilir.

2.1.7 Yazma İhtiyacı ve Yazının Önemi

Güncel Türkçe Sözlük'te (2017) "Düşüncenin belli işaretlerle tespit edilmesi, yazma işi" olarak tanımlanan yazıyı, resmi veya özel iş ve işlemlerimizde sıklıkla kullanırız. Hayatımızın çoğu anında bilgiyi oluşturma, iletme, edinme ve öğrenme aracı olarak yazıdan faydalanırız. Bu durum yazıyı bizler için yeri başka bir şeyle doldurulamayacak kadar önemli bir ihtiyaç hâline getirmektedir. Karadağ ve Maden'e (2014: 268) göre "Yazmanın ilk basamağını, yazma ihtiyacının doğması oluşturur. Yazmayı tetikleyen, kişiyi harekete geçiren ilk unsur bu ihtiyaç durumudur ve her tür yazma için geçerlidir."

Bu ihtiyacın insanı yazmaya sevk ettiği durumları Özdemir ve Binyazar (1979) kişisel, toplumsal ve uğraşsal (meslekî) zorunluluk olmak üzere üç başlıkta toplamaktadır. Kişisel zorunluluğu, belki de en güzel şekilde, yazarları yazmaya iten durumlar açıklamaktadır. Onların niçin yazmak istediklerini bilmek, bu zorunluluğun anlaşılmasına katkıda bulunabilir. Henüz on yaşındayken ilk yazısını yazan ve Türk edebiyatının deneme türünde akla ilk gelen isimlerinden biri olan Nurullah Ataç, bir güncesine bununla ilgili "Dün bir delikanlı sordu bunu bana. Doğrusu ben de bilmiyorum niçin yazdığımı." (Saydam, 2002: 20) sözleriyle başlar. Devamında;

İçlerinden gelen zorlamayla, hiçbir karşılık beklemeden yazan veya yazmayı iş edinen yazarlar gibi yazma ihtiyacı duymadığını" söyler ve "Var başka bir sebep, benim de bilmediğim sebep (Saydam, 2002: 20-21).

sözleriyle, yazma zorunluluğunun kendi içindeki bilmediği kaynağına en başta söylediği gibi bir gönderme yapar. Anlaşılan o ki, kendi iç dünyasında zihnini ve duygularını yazmaya yönelten içsel durumlar, Ataç'ın yazma serüveninin kaynağını oluşturuyor.

Ünlü İngiliz yazar George Orwell, “Neden yazıyorum?” başlıklı kitabında bu durumla ilgili şu ilginç cümleleri kurmaktadır:

Kitap yazmak, acı verici bir hastalığın uzun süren nöbetleri gibi insanı bitiren korkunç bir mücadeledir. Ne karşı koyabileceği ne de anlayabileceği bir iblis tarafından itilirse, insan asla böyle bir işe kalkışamazdı. Biliyoruz ki, bu iblis, herkeste, bir bebeğin ilgi çekmek için cıyak cıyak ağlamasına yol açan içgüdünün aynısıdır (George Orwell, 2014: 15-16).

Orwell’in yazma kaynağı, kendi söylediği gibi içindeki güdülerin gerektirdiklerinden oluşmaktadır. Yazarların yazma ihtiyaçları ya da zorunluluklarıyla ilgili bu söylediklerinin yanında başka insanlar da elbette hikâye, şiir, günlük gibi farklı türlerde yazılar yazabilirler. Kendi okuryazarlık dünyalarının gelişmişliği oranında bir kalitesi olan yazılar üretebilirler.

İnsanı yazmaya iten toplumsal zorunluluk durumları, toplumsal ilişkiler sonucu insanda biriken duygu ve düşüncelerle ilgili durumlar olabilir.

İnsan içinde yaşadığı toplumun bir parçasıdır ve bu bakımdan diğer insanlara muhtaçtır. Gerek üretim tüketim ilişkisi gerekse duygusal bakımdan ya da başka bir sebeple olsun, bu muhtaçlık anlatma ihtiyacı doğurur. İnsanın, başka bir insanla fikri temas kurabilmesinin en etkili ikinci yolu yazmadır (Karadağ ve Maden, 2014: 267).

Aslında kişisel yazma zorunluluğuyla da ilişkili olduğu anlaşılan toplumsal yazma zorunluluğu, toplum içerisinde kişinin bir insan olarak varlığını ortaya koymasında etkili olan durumları içermektedir denilebilir. Kişi yazarak yaşadıklarının kendi benliğinde oluşturduklarını başka insanlara ulaştırabilir. Tabii bunun yanında, toplumu ilgilendiren konularda yazılan ve meydanlara, sokaklara vb. asılan afiş gibi yazının kullanıldığı araçlar da bu zorunluluğun başka bir yönünü oluşturmaktadır denilebilir.

Uğraşsal (meslekî) zorunluluk durumları ise kişinin mesleği icabı yazıyı kullandığı durumlarla ilgilidir.

Bu zorunluluk hemen hemen her meslek için söz konusudur. Öğretmenler, doktorlar, banka memurları, avukatlar ve hizmet sektöründe çalışanlar sürekli yazı ile içli dışlıdır. Esnaflık, çiftçilik gibi mesleklerdeki ise gerektiğinde bu becerileri kullanabilecek durumdadırlar” (Tok, 2012: 2).

Dolayısıyla her meslekte yazının kullanılması gereken alanlar ve anlar vardır. Bu alan ve anlarda yazının kullanılmasıyla işler düzenli bir şekilde ilerlemektedir.

Sonuçta;

Yazı yahut yazmak sanatı, hayatın bir gerçeği, parçasıdır. Biyolojik, psikolojik ve toplumsal bir varlık olan insan, yazıyı keşfettiği andan itibaren bu sanatla iç içe yaşamakta ve bu vasıtayla

duygularını, sevinçlerini, hüznlerini, acılarını, öfkelerini ve sayılması mümkün olmayan daha pek çok durumu ifade etmektedir” (Topaloğlu, 2006: 229; akt. Özdemir, 2011: 7).

Yazı bu bakımdan insan için kendi özündeki yansımaların harf denilen semboller birlikteliğiyle ortaya çıkardığı anlamlar dünyasına dönüşmektedir. Yani asırlar arası bir iletişim köprüsü oluvermektedir. İnsanlığın ortak alın yazısının kaydedildiği bir bellek hâlini alıvermektedir.

2.1.7.1 Yazma becerisi

Dil öğretimi, temelde anlama ve anlatma becerilerinin üzerine kuruludur. Anlama becerisi dinleme ve okuma; anlatma becerisi de konuşma ve yazma alt becerilerinden oluşmaktadır. Anlama becerisinin kapsamındaki dinleme ve okuma alt becerileri, öğrencilerin içinde buldukları ortamlarda karşılaştıkları bilgilere ait girdileri almalarını sağlayan becerilerdir. Bu becerilerini kullanarak öğrenciler, karşılaştıkları bilgilere ait girdileri zihinlerine göndermektedir. Anlatma becerisi içerisindeki konuşma ve yazma alt becerileri ise öğrencilerin dinleme ve okuma alt becerileriyle zihinlerine yolladıkları bilgilere ürettikleri karşılıkları, açığa çıkarmalarına yardımcı olan becerilerdir. Bu bakımdan konuşma ve yazma alt becerileri, alınan bilgi girdilerinin zihindeki karşılıklarının neler olduğunu ortaya koyan çıktı becerileri durumundadır (Cemiloğlu, 2004; Karadağ ve Maden, 2014; Öz, 2011; Sever, 2011; Sever vd., 2011). Öğrencilerin leri dâhil herhangi bir dili etkili ve işlevsel bir şekilde öğrenebilmeleri, bu beceri alanlarında ulaşacakları yetkinlik düzeylerine bağlı olabilir. Ünal ve Sever (2012), bu becerilerin geliştirilmesinin çok önemli olduğunu, bu becerileri gelişmeyen çocukların hem diğer derslerde hem de toplumda beklenen başarıyı gösteremeyeceklerini ifade etmektedir.

Bu becerilerden yazma becerisi, dil gelişiminde önemli bir beceri alanıdır ve insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları yazma işlemini içermektedir (Güneş, 2013b). Köksal’ın (2001: 7) verdiği bilgilere göre bu işlemin *bilişsel*, *duyuşsal* ve *devinimsel* olmak üzere üç boyutu bulunmaktadır. Bilişsel boyut edinilen bilgilerin, duyuların, görülenlerin ve okunanların sıraya konarak zihinsel işlemlerden geçirilmesi ve yorumlanmasıyla ilgilidir. Diğer bir ifadeyle bu boyutun, öğrencilerin dinleme, okuma ve konuşma becerilerine başvurarak (Çetin, Gözcü ve Özalp, 2016) farklı konularda edindikleri bilgiler, kültürel zenginlik düzeyleri ve yaşam deneyimleri

(Göçer, 2010) gibi sahip olmaları gereken birikimleri ve bu birikimlerini yazma sürecinde kullanabilme yetilerinin üzerinde durduğu söylenilebilir. Bu boyutta bir bakımda düşünce ile yazma işlemi arasında bir ilişki ortaya çıkmakta (Genç, 2017) ve böylece yazı, düşüncenin aynası olmaktadır (Hamzadayı, 2010).

Duyuşsal boyut, Köksal'a (2001: 7) göre yazılı anlatımın yalınlığı, akıcılığı, çekiciliği, yazının güzelliği ve okunaklılığına yönelik bir boyuttur. Bilişsel boyutta zihinsel işlemlere tabi tutulan ön bilgiler, bu boyutta bir sıralamaya konulur. Uygun bir anlatım biçimi seçilir ve sıralanan bilgiler kâğıda aktarılır. Bu süreçte öğrencinin yazmaya istekli olması da son derece önemlidir. Bu boyutun öncelikle yazma eylemini gerçekleştirebilmek için gerekli olan yazım bilgisini (Barın, 2006; Hamzadayı, 2010), dilsel kuralları (Bozkurt, 2009) veya dili etkili bir şekilde kullanmayı (Gülüşen, 2011) gerekli kıldığı anlaşılmaktadır. Bunları kullanarak öğrenciler, zihinlerinde belirli işlemlerden geçirdikleri düşünce parçalarını amaçladıkları doğrultuda yazıya dökebilirler. Ayrıca yazma sürecinde öğrencilerin yazma istekleri, kaygı ve tutumları gibi duygusal durumları, nitelikli ürünler ortaya koymalarında belirleyici olabilir (Baştuğ, 2015; Güneyli, 2016). Araştırmacılara (Karakaya ve Ülper, 2011) göre yazma işleminin sadece bilişsel boyuttan oluştuğunu varsaymak, doğru bir yaklaşım olmayacaktır.

Devinimsel boyut, yazma işleminin gerçekleştirildiği defter, kâğıt gibi araçları kullanma ve bunları kullanırken eşgüdümlü olarak çalışan kas hareketleriyle ilgili olan boyuttur (Köksal, 2001). Bu boyutta, Barın'ın (2006: 22) ifadeleriyle motor becerilerin kullanımı ile algısal süreçler devreye girmektedir. Araştırmacıya göre yazabilmek için her şeyden önce el, kalem tutabilecek olgunluğa erişmiş olmalı ve el, kalem tutarken göz de örnekleri görebilmeli, harflerin şekillerinin doğru ve düzgün bir şekilde yapılışını gözlemlemelidir. El ve göz kaslarının gerçekleşme yeterliliğine ulaşmaları ve gözlerin aynı zamanda yapılanları irdelemesi, yazma işleminin en temel düzeyde başarıya ulaşmasında etkili olan gereklilikler durumundadır. Zaten bunlar olmadığında yazma işlemi gerçekleştirilemeyecek veya yanlış ya da eksik bir düzeyde gerçekleştirilecektir.

Yazma işleminin bu üç boyutundaki gelişmişlik düzeyi, yazılan yazıların kalitesinde önemli bir rol oynayabilir. Halihazırda uygun öğretim süreçleri ve zamanla gerekli yeterliliğe ulaşması beklenen devinimsel boyutun aksine bilişsel ve duyuşsal boyutlar,

öğrencilerin yazma becerilerini hedeflenen düzeyde kazanmalarında etkili olabilir. Bilhassa duyuşsal boyut içerisindeki yazma istek, kaygı ve tutumu gibi duygusal durumların yanında bilişsel boyut kapsamındaki yazmayla ilgili zihinsel olgunluğa erişme, öğrencilerin yazma becerilerini kullanabilme derecelerindeki esas etkenler olabilir.

Bununla birlikte gerek anadili gerekse yabancı dil öğretiminde diğer becerilere nazaran yazma becerisinin en son edinilen ve zor geliştirilen bir beceri olduğu birçok araştırmada (Arslan ve Klicic, 2015; Çakır, 2010; Genç, 2017; Melanlıoğlu, Tayşı ve Özdemir, 2013; Tok ve Ünlü, 2014) belirtilmektedir. Bunun sebeplerinden biri Arslan ve Klicic'e (2015) göre yazma becerisinin diğer becerilerin gelişimine bağlı olmasıdır. Çakır (2010) ise bunun sebebinin, öğretmenin yazma noktasında öğrencilerden beklentisinin net olmaması ve onlardan yardım almaksızın eksiksiz bir yazı yazmalarını beklemelerinden kaynaklandığını söylemektedir. Tok ve Ünlü (2014: 75) bu görüşe katılmakta ve buna, öğretmenlerin yazma becerisinin nasıl kazandırılacağına dair bilgi eksiklikleri ile öğrencilerin yazı yazmayı zor olarak algılamalarından ötürü yazma istek ve motivasyonlarının düşük olması durumlarını eklemektedir. Anlaşıldığı üzere yazma becerisinin edinilmesi ve geliştirilmesi hem bu becerinin diğer becerilerle ilişkisi hem de öğretmenlerden kaynaklanan birçok sorunun aşılması ile ilgilidir. Bu durumda yazma etkinliklerinin çeşitlendirilmesi (Melanlıoğlu vd., 2013), bu etkinliklere daha fazla yer verilmesi ve yazma derslerinin sıkıcı olmaktan çıkarılması (Çakır, 2010), öğrencilerin düzeyine uygun olan çalışma ve etkinliklerin belirlenmesi (Genç, 2017), ürün ve süreç temelli bir yazma yaklaşımının uygulanması (Oral, 2003) gibi farklı önemlere başvurulabilir. Böylece öğrencilerin yazma becerileri geliştirilebilir ve Çakır'ın (2010: 167-168) cümleleriyle, öğrenme sürecini kontrol etme, öğrencilerin seviyelerini belirleme, dil yetilerini geliştirme ve bunları performansa dönüştürme, yaratıcı düşüncelerini sağlama, öğrencilerin dil ve noktalama yanlışlarını görme, öğretilen yapıları ve kelimeleri pekiştirme, diğer becerileri daha iyi öğrenme ve öğrenilenleri uzun süreli belleğe aktarıp kalıcı hâle getirme hedeflerine ulaşılabilir.

2.1.7.2 Yazma eylemi, eğitimi, süreci ve aşamaları

“Yazma eylemi duygu, düşünce, hayal ve isteklerin birtakım sembollerle belli bir kural dâhilinde anlatılmasıdır” (Çelik, 2012: 14). Bu eylemi gerçekleştirirken kişi, kendine özgü bir şekilde yazısını iletir, gelişigüzel bir iş yapmaktan uzaktır ve birçok yönden aktiftir (Korkmaz, 2015). Yazma becerisinin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel boyutlarındaki gereklilikleri, uygun bir şekilde işe koşarak yazısında anlatmak istediklerini belirli bir yapı içerisinde düzenler, düzenlediklerini doğru ve mantıklı bir ilişki doğrultusunda sıralar, bunların kontrollerini yapar. En sonunda çabalarının sonucunu alır ve bir ürüne ulaşır.

Bu ürüne ulaşma çabasıyla, kişinin kendini doğru ve etkili bir şekilde ifade etme ve iletişim kurma imkânını elde ettiği yazma eyleminin (Takıl, 2014) eğitimi, uzun ve zorlu bir süreçtir. Bu eğitim ilkökul birinci sınıfta başlar, ilkökul ve ortaokul boyunca devam eder; ortaöğretim ve yükseköğretim seviyesinde ancak istenilen düzeye ulaşır (Çelik, 2012). Başka bir anlatımla ilkökul birinci sınıfta, bu eğitimin başlangıcı okuma ve yazmanın öğretimidir. İlkokulun sonraki yıllarda, yazma eğitiminin daha üst seviyesindeki bilgi ve beceriler öğrencilere kazandırılmaya çalışır. Ortaokul düzeyinde bu bilgi ve becerilerin düzeyi artar, çocuktan daha nitelikli metinler üretmesi beklenir. Lisede daha çok edebi metinler ile birlikte devam yazma eğitimi, üniversitede en üst seviyeye çıkar. Bilimsel metinler üretebilme ya da edebi değeri yüksek metinler yazabilme, bu yıllardaki yazma eğitiminin kapsamındadır. Ancak yazma eğitimi üniversite yıllarıyla bitmez, Özdemir’e (2011) göre kişinin ölümüne kadar devam eder.

Özellikle öğrenciler açısından ilkökoldan üniversite eğitiminin bitimine kadar devam eden bu uzun süreçte amaç en kısa hâliyle “öğrencilerin yazma ve yaratma gücünü geliştirmek” (Temizkan, 2003: 12) olarak ifade edilebilir. Bu amaç doğrultusunda yapılan yazma eğitimiyle öğrencilere yazmayı sevdirmek, onların yazmadan zevk almalarını ve duygularını rahatlıkla kâğıda dökmelerini sağlamak ve yaratıcılıklarını ortaya çıkarmak (Öztürk, 2007) mümkün olabilir. Öğrencilerin sıralama, sınıflama, ilişki kurma, eleştirme, tahmin etme, analiz-sentez yapma, değerlendirme gibi becerileri geliştirebilir (Güneş, 2013b). Bu bakımdan yazma becerisi, Türkçe dersi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir (Gülüşen, 2011).

Yazma eğitiminin bu genel durumunu biraz daha özele indirgeyip bir yazılı anlatım ürününü- kompozisyonu- meydana getiren unsurlara ve bu unsurların işe koşulmasıyla gerçekleşen yazma sürecinin aşamalarına değinmek, yazma eğitiminin nasıl bir öğretim sürecinden geçerek ilerlediğinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Öncelikle bir yazılı anlatım ürünü, şu unsurlardan oluşmaktadır:

- a) *Konu*: “Konu, yazılı anlatımın temelini oluşturur” (Karadağ ve Maden, 2014: 268). Hayattaki her şey konu olarak seçilebilir (Büyükikiz, 2011) veya her konuda yazı yazılabilir (Aktaş ve Gündüz, 2004). Sonuçta ;

Bireyin okuduğu, yazdığı, dinlediği ve konuştuğu yani temel becerileri kullandığı her şeyin bir konusu vardır” (Bakır, 2015: 56). “Yeter ki yazacağımız konuda bir bilgi birikimine ve malzemeye sahip olalım” (Aktaş ve Gündüz, 2004: 70).

Konunun kendi bağlamı içerisinde etkili bir şekilde anlatılabilmesinde, bu bilgi birikimi ve malzeme belirleyici olabilir. Ayrıca konular, öğrencilerin seviyelerine uygun olarak seçilmelidir (Büyükikiz, 2011). Bakır’a (2015: 57) göre onların yaş, cinsiyet, eğitim durumu, ilgi alanı, yaşam tecrübesi gibi özelliklerine dikkat edilmeli; düşünüp üretebilecekleri, yeteneklerini fark ettirecek, onları sıkımayacak, her seferinde ilerlemelerini sağlayacak ve çoğu zaman güncel konularda yazılı anlatım çalışmaları yaptırılmalıdır. “Seçilen konunun güncelliği, öğrencilerde yazma isteği uyandırmada olumlu etki yapacaktır” (Ak, 2011: 15).

- b) *Plân*: “Yazılı anlatımda plan duygu ve düşüncelerin, belli bir düzen dâhilinde sıralanmasıdır” (Büyükikiz, 2011: 19). Başka bir anlatımla yazıda duygu ve düşüncelerin gelişigüzel değil de bunları bazı ölçütlere göre sıralamak, önem derecelerine göre incelemek ve ötelemek plânın kapsamı içerisinde (Bakır, 2015). “Plân yazının türüne göre değişiklik gösterir. Söz gelişi itibarî metinlerin plânı ile fikir yazılarının plânı yahut duygu ve heyecanların dile getirildiği bir şiirin plânı farklıdır” (Aktaş ve Gündüz, 2004: 65). Onun için öğrencilere yazı türlerine göre plân yapma becerileri kazandırılmalıdır.

- c) *Başlık*: Başlık, yazıda ne anlatıldığı ya da yazının konusunu ilk başta gösteren en önemli unsurlardan biridir. Başlığın yazıdaki konuyu en iyi ve etkili şekilde sunması gerekir. Yazı tamamlanıp kontrol edildikten sonra konuya uygun, ana fikrin özünü yansıtan bir başlık yazılmalıdır. Başlığın üç, dört sözcükten fazla olmamasına özen gösterilmelidir” (Göçer, 2010: 185).

- d) *Kelime*: “Kelime yazılı anlatım etkinliğinin en temel ögesidir” (Büyükikiz, 2011: 21). Ak (2011: 16), bir yazıda cümleleri oluşturan kelimelerin seçiminin başta yazının bütünlüğünde olmak üzere etkili ve güzel bir şekilde ifade edilmesinde büyük bir role sahip olduğunu dile getirmektedir. Aynı zamanda bir yazının derinliği, bu yazıda kullanılan kelimeler ile bu kelimelerin anlamlarının birbiriyle etkileşim içerisinde olma düzeylerine bağlı olabilir. “Bu açıdan, yazma eğitiminin temelinde öğrencilerin sahip oldukları söz varlığının geliştirilmesi/zenginleştirilmesi ve yazmada kullanılabilir hâle getirilmesi yer almalıdır” (Karadağ ve Maden, 2014: 272).
- e) *Cümle*: “Bir yargı birimi olarak kabul edilen cümle, insanın dili kullanma becerisinde önemli bir yapı taşıdır” (Cemiloğlu, 2004: 57). Bu yüzden yazılı anlatımda, Aktaş ve Gündüz (2004: 85), bir cümlenin tesirli yani okunabilir olması için dil bilgisi, mantık ve bilgi bakımından doğru, açık, sade ve ahenk bakımından uygun olması gerektiğini ifade etmektedir. Bu şekilde cümlelerin bulunduğu yazılar, konunun muhatabına daha doğru bir şekilde aktarılmasını ve anlaşılmasını sağlayabilir. Yazıyı daha kaliteli hâle getirebilir.
- f) *Paragraf*: “Paragraf cümleden bir üst basamaktaki düşünce birimidir ve bu birim birbirini anlamca destekleyen cümlelerin bir araya gelmesiyle oluşur” (Karadağ ve Maden, 2014: 277). Bu anlam kümelerini yazının akışı içerisinde düzgün bir şekilde oluşturabilmek ve sıralayabilmek, muhtemelen yazının anlam bağlamının anlaşılabilirliğine katkıda bulunacaktır. Araştırmacılara (Aktaş ve Gündüz, 2004: 87) göre “yazının okunabilir nitelikte olması, iyi cümleler kurmak yanında fikirlerin ve paragrafların iyi düzenlenmesiyle de yakından ilgilidir.” Öğrencilere bu şekildeki cümle ve paragrafları oluşturma bilgi ve becerilerinin kazandırılması, dil öğretiminin en zor olan yanlarından biridir denilebilir. Üst düzeyde bilgi ve beceri ile tecrübe gerektiren bu zorluğu öğretmen, sınıfta kendi bilgi ve tecrübeleri dâhilinde hazırlayacağı etkinlikleri ya da buna göre hazırlanmış çalışmalarını uygulayarak bir nebze de olsa aşabilir. Zamanla devam edecek bu faaliyetler, öğrencilerin bu konudaki bilgi ve becerilerini arttırabilir.
- g) *İmlâ (Yazım) ve Noktalama*: Bir yazıyı yazarken anlatmak istediklerimizin doğru ve açık bir şekilde anlatılması için uyulması gereken kurallara karşılık gelen imlâ ve noktalamanın (Büyükikiz, 2011) “gelişigüzel değil yerinde ve kararında kullanılması gerektiği ve başarılı bir yazılı anlatım için önemli işlevler üstlendiği

unutulmamalıdır” (Bakır, 2015: 66). Araştırmacıların (Karadağ ve Maden, 2014: 278) ifadeleriyle imlâ kuralları, dilin yazımındaki standartları ortaya koyarak yazan ile okuyan arasındaki iletişimi artırır. Noktalama işaretleri de yazıda düşüncenin sınırlarını belirleme, anlam geçişlerini ve farklılaşmalarını işaretleyerek anlamı net olarak okuyucuya ulaştırma, kelimelerin söyleniş özelliklerini doğru bir şekilde gösterme ve kullanılmalarını sağlama gibi işlevleri gerçekleştirir. Dolayısıyla “Öğrencilerin yazım ve noktalama konusunda bilgili ve dikkatli olmaları ortaya koydukları ürünlerin niteliklerini doğrudan arttıracaktır” (Göçer, 2010: 185). Yazılarında karşı tarafa ulaştırmak istedikleri anlam iletilerini, uygun duraklamalar ile vurgu ve tonlamaları doğru bir şekilde ayarlayarak aktarmalarına yardımcı olacaktır.

- h) Bu unsurlar, bir yazılı anlatımın vücut bulduğu yapı taşları olarak düşünülebilir. Bu yapı taşlarını, bir yazılı anlatımda doğru bir şekilde düzenleyebilmek, yazma öğretiminin bel kemiğini oluşturan esas noktalardan biridir denilebilir. Yazıyı tam manada yeterli ve etkili bir anlatıma sahip kılmak, bu unsurları sağlam bir şekilde düzenleyebilmekle mümkün olabilir. O yüzden bu unsurların, öğrencilere verilen yazma eğitiminin bir nevi ön gereklilikleri durumunda olduğu söylenilebilir. Öğrencilerin tutarlı bir metin üretebilme düzeyine erişmeleri, bu unsurları yazma sürecinde başarılı bir şekilde işe koşabilme becerilerine bağlı olabilir.

Öğrencilere bu becerileri kazandırmak için yapılan işlem adımlarına karşılık gelen yazma sürecinin aşamalarına gelindiğinde, ilk başta bahsedilmesi gereken önemli bir durum vardır. Alanyazında yazma sürecinin bu aşamalarının neler olduğu hakkında bir birliktelik bulunmamaktadır. Bu aşamalar hakkında bilgi veren araştırmacılarından Akyol (2011: 107-109), ilk başta yazma sürecini, kazanım ve geliştirme olmak üzere iki aşamaya ayırmaktadır. Yazmayla ilgili temel bilgi ve becerilerin kazandırılmasıyla ilgili olan kazanım aşamasından sonra bu bilgi ve becerilerin etkili bir şekilde nasıl kullanılacağını içeren gelişim aşamasında, yazma öğretimi aşamalarını *başlangıç, gelişim, yoğunlaşma, deneyim* ile *süreci kavrama ve geliştirme* olmak üzere beşe ayırarak anlatmaktadır. Güneş (2013b: 168-169) yazma sürecini *fiziksel ve zihinsel süreçler, uygulama süreçleri* ve *işlem süreçleri* olmak üzere üç aşamaya ayırarak açıklamaktadır. Kan ve Tiryaki (2015) bu süreci *hazırlık, plânlama, geliştirme, düzeltme* ve *yayınlama* şeklinde beş aşamaya ayırmaktadır. Başka bir çalışmada bu araştırmacılarından Tiryaki (2013), bu defa yazma sürecini *hazırlık, taslak oluşturma,*

düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama olmak üzere biraz daha farklı bir şekilde, beş aşamaya ayırarak incelemektedir. Bu çalışmada, araştırmacıların yaptığı ayrıma bağlı kalınmış ve bu doğrultuda ilgili aşamalara değinilmiştir. Aşamaların içerikleri kısaca şu işlemleri kapsamaktadır:

1. *Hazırlık*: Çocukların yazmaya hazırlandığı bu aşama, en çok ihmal edilen aşamalardan biridir (Akyol, 2011). Bu aşamada Göçer'e (2010: 182) göre önce çocuklara yazı çalışmasıyla ilgili teknik bilgi ve pedagojik alt yapıyı kazandırma, yazma konusu üzerinden hangi mesajın verileceğini doğru belirleme ve bunun nasıl verileceğini bilme, hedef kitle ve bu kitlenin özelliklerine dikkat etme gibi hazırlıklar yaptırılır.
2. *Plânlama*: Ünalın'ın (2006: 101) verdiği bilgiler doğrultusunda, bu aşama yazılacak yazının giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin nasıl yazılacağı, bu bölümlerde olay, düşünce ve duyguların normal akışı bozulmadan nasıl sıralanacağı ve konunun dağıtılmadan nasıl verileceği gibi durumların üzerinde durulduğu aşamadır.
3. *Taslak Oluşturma*: Yapılan hazırlık ve plânlamalar doğrultusunda taslak oluşturma aşamasında yazının yazılmasına başlanılır. Çocuklar "Bilgilerini mantıksal bir bütünlük içerisinde yazıya aktarır" (Güneş, 2013b: 169). Bu aşamada noktalama işaretleri ve yazının şekille ilgili unsurları üzerinde çok fazla oyalanılmamalıdır (Akyol, 2011). Önemli olan hazırlık ve plânlamalar doğrultusunda ilk yazı örneğini ortaya koyabilmektir denilebilir.
4. *Gözden Geçirme*: Taslak hâlinde yazılan ilk yazılar bu aşamada gözden geçirilir. Çocuklar, hazırlık aşamasında belirlenen amaca göre yazılarını kontrol ederler; kelime, cümle ve metin düzeyinde düzenlemeler yaparlar (Güneş, 2013b). Yazılarını arkadaşları ve öğretmeniyle de paylaşarak görüş alışverişinde bulunabilirler, onlardan gelen dönütlere göre yazılarında gerekli değişiklikleri yapabilirler (Akyol, 2011).
5. *Düzeltilme*: Gözden geçirilerek belirli bir kıvama gelen yazı bu aşamada dil bilgisi, imlâ, içerik, şekil gibi bütün yönlerden değerlendirilir. Bu yönler açısından tekrar okunur ve yazıda gerekli düzeltmeler yapılır. Bütün bunlar sonucunda yazı son şeklini alır (Akyol, 2011; Göçer, 2010; Güneş, 2013b).

6. *Yayımlama*: Tüm bu süreçlerden geçerek bir ürüne dönüşen yazılarını, yayımlama aşamasında öğrenciler arkadaşlarına ve öğretmenlerine sunabilirler. Öğretmenler bu ürünleri sınıf veya okul içerisindeki panolara asabilirler.
7. Görüldüğü üzere yazma süreci, her bir aşaması birbirini etkileyen ve bundan dolayı birbirine bağlı olan yığılmalı bir süreçtir. Özellikle ilk beş aşama açısından bir aşamada eksik veya yetersiz şekilde yapılacak bir işlem, bir sonraki aşamada kendini hissettirebilir. Bu aşamanın yeterince olgunlaşmamasına ve doğru bir şekilde tamamlanamamasına sebep olabilir. Onun için bu aşamalarda işlemlerin tam olarak kavranması ve kavranılanların uygulamaya dökülmesi gerekir. Uygulamaya döküldükçe her bir aşamadaki işlemler, daha nitelikli bir şekilde yapılabilen becerilere dönüşebilir. “Yazma becerisinin geliştirilmesinde en etkili yöntem, uygulama yapmaktır” (Koçak, 2005: 27). Sonuçta “Yazma becerisi, yazı yazmakla öğrenilir” (Demirel ve Şahinel, 2006: 111).

Araştırmacılar (Kan ve Tiryaki, 2015), yazma sürecindeki aşamaları tam olarak gerçekleştirip metne yansıtılabilmenin ve bunu bir alışkanlığa dönüştürebilmenin zor bir beceri olduğunu söylemektedir. Öğrencilerin bu aşamaları doğru ve düzgün bir şekilde tamamlayabilmeleri gerçekten zordur. Zihinlerini yormalarını, yoğun bir zihinsel çaba sarf etmelerini gerektirmektedir. Öğrencilerin yazma sürecinde bu aşamaların nasıl gerçekleştirildiğine kendilerini vermeleri, bunları öğrenmek için çaba sarf etmeleri ve öğretmenlerin gerçekten bu aşamaları öğrencilerin öğrenebilecekleri bir şekilde işlemeleri ve kendilerinin de bu aşamaları uygulayarak göstermeleri, bu görevler arasında sayılabilir. Yaylacık'ın (2014: 54) ifadeleriyle, bilhassa öğrencilerin seviye farklılıklarına dikkat ederek, onların zevk almalarını sağlayacak şekilde ve en önemlisi yazma öğretimi sürecindeki aşamaları göz ardı etmeden öğretmenler, farklı çalışmalar yaptırmalıdır. Öğretim materyalleri de bu aşamaları adım adım gösteren örneklerden oluşabilir ve aileler çocuklarıyla bu aşamalar doğrultusunda, birlikte yazma çalışmaları yapabilir.

2.1.8 Yazma Becerisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi

İlk başta dil, yazı sayesinde somutluk ve canlılık kazanmaktadır (S. Maden, Dincel ve A. Maden, 2015). Dildeki sesler, yazı aracılığıyla harf adı verilen somut göstergelere dökülebilmektedir. Harfler, her bir sesin karşılığını belirli bir şekil üzerinden ortaya

koyarak dilin açık ve anlaşılır bir ses dizgesine sahip olmasını sağlamaktadır. Böylece dil, onu öğrenenlere belirli bir öğrenilebilirlik çerçevesi sunmaktadır. Bu çerçeve içerisinde dili öğrenmeye başlayanlar, kendilerine gösterilen harfleri, okuma becerilerini kullanarak kavramaya başlamaktadır. Kavrama süreci boyunca yazma becerilerini de kullanarak harfleri zihinlerine kodlamaktadır. Bu süreçte yazma becerileri, harflerin şekilsel değerleri ve kendi aralarındaki bağlantılarının zihne iyice yerleşmesine yardımcı olmaktadır. O yüzden yazma becerisi bir dilin öğretilmesinde, en başta gerekli olan dil becerilerinden biri olarak önemli bir yere sahiptir.

Dilin başlangıçtaki öğrenme süreçlerinin yanında yazma becerisi, dil gelişiminin hızlanmasını ve kişilerin kendilerine olan güvenlerinin artmasını sağlamaktadır (Ungan, 2007). Bunda, “Yazma eyleminin daha önce dille ilgili öğrenilen bilgilerin kullanılması”nı (Dieter, 2001; 25; akt. Aktaş, 2005: 92) gerektirmesi etkili olabilir. Bireyler, dili öğrenme süreci içerisinde birçok kelimeyi, bu kelimelerin bir araya gelmesiyle oluşan cümleleri, bunların yazımıyla ilgili bilgileri ve o dilin kültürel ve sosyal bağlamıyla ilgili başka bilgileri öğrenirler. Bireylerin uzun veya kısa fark etmez öğrendikleri dilde doğru bir yazı yazabilmeleri, bu bilgileri kullanmalarına bağlıdır. Bu durum, onların dil kullanımında ilerlemelerine yardımcı olabilir. Zamanla bu ilerlemeler, dili kullanma düzeylerinin gelişmesine katkıda bulunabilir. Hatta öğrendiklerinin kalıcı hâle gelmesini sağlayabilir (Akbayır, 2006). Böylelikle bireyler, yazılı anlatımlarında dili kullanabilme konusunda kendilerine güvenebilirler. Yazma becerilerini çekinmeden işe koşarak farklı konularda yazılar yazmaya çalışabilirler.

Bu gelişim süreci içerisinde yazma becerisi dinleme, okuma ve konuşmadan oluşan diğer temel becerilerle de etkileşim içerisinde (Bağcı, 2007) ve onların geliştirilmesine katkıda bulunur (Ağar, 2014). Diğer beceriler, yazma becerisine farklı bilgi ve izlenimleri sağladığı gibi yazma becerisi de kendisine sağlananları, diğer becerilere daha nitelikli bir şekilde kullanma imkânı verebilmektedir. Bu bakımdan sarmal bir ilişki içerisindeki her bir beceri birbirini beslemektedir.

Söz gelimi, okuduğunu anlama becerisindeki gelişme sözcük dağarcığını zenginleştirmekte; bu durum çocuğun yazma ve konuşma becerilerini de etkileyerek onun daha iyi yazabilmesi ve konuşabilmesini sağlamaktadır” (Sever, 2011: 28).

Aynı zamanda yazma becerisi, dile dayalı olarak geliştirilen soyutlama (Ünsal, 2008), yaratıcılık (Demir, 2011; Göğüş, 1978), öz düzenleme, çok yönlü düşünme, karar verme (Sünter, 2017), düşüncelerini aktarma, uygulama, somutlaştırma ve zihinsel

sözlük oluşturma (Güneş, 2007) gibi birçok başka beceride de giderek bir ilerlemenin gerçekleşmesini sağlayabilir. Bir konuda yazı yazarken bireyler, konunun farklı anlam katmanları, eleştirel boyutları, bunların birbirleriyle ilişkileri gibi birçok noktayı düzenlerken bu becerilerini kullanabilirler. Örneğin konuyu soyut veya somut bir anlam bağlamına taşıyabilmede soyutlaştırma ve somutlaştırma becerilerini ve konuyla ilgili farklı bir çıkarımı ortaya koymada da yaratıcılık becerilerini işe koşabilirler. Bu, bireylerin bahsedilen becerilerini geliştirmelerine ve yazı dışındaki başka alanlarda bunları etkili bir şekilde kullanmalarına katkıda bulunabilir.

Dilin temel becerileri ve başka becerilerinin gelişmesine sağladığı katkıyla birlikte yazma becerisi, belki de bütün bunlar dâhilinde, öğrenilen dil doğrultusunda yapılan eğitimdeki akademik başarının artmasına da yardımcı olabilir. Ungan'a (2007) göre insanların gördüklerini, duyduklarını, yaşadıklarını, hayallerini, isteklerini amacına uygun bir şekilde yazma becerisini kazanmaları, onların akademik hayatlarında başarılı olmalarına zemin hazırlamaktadır. Nitekim "Yazılı anlatımın öğrencinin akademik başarısı açısından taşıdığı önem çeşitli araştırmacıların farklı çalışmalarında farklı yönleriyle öne çıkarılmıştır" (Bozkurt, 2009: 23). Örneğin Demirel ve Deneme (2012), yabancı dil açısından özetleme tekniğinin ve Topuzkanamış (2014) da anadili bakımından yazma stratejilerinin akademik başarıyı olumlu yönde etkilediğini belirlemişlerdir. Bunlara göre yazma becerisinin belirli bir dil doğrultusunda yapılan eğitimde akademik başarıyı arttırmada değerli bir yere sahip olduğu ve aslında bunu yaparak o dilin öğrenilmesine faydalı olduğu söylenilebilir.

Bir dilin öğretilmesinde değinilen bu önemli yanlarından başka yazma becerisi, bireylerin iletişim becerilerinde de dikkate değer bir öneme sahiptir. Belki de dil öğretiminde öncelikli olarak anılması gereken dilin iletişimde oynadığı roldür. Öyle ki Aktaş (2005) yabancı dil öğretiminin asıl hedefinin iletişimsel yetiyi geliştirmek olduğunu ifade etmektedir. İnsan sosyal bir varlık olduğundan diğer insanlarla iletişim kurmak zorundadır ve bu iletişimi dil aracılığıyla gerçekleştirir (Koçak, 2005). İletişimi gerçekleştirirken de dilin daha çok konuşma ve yazma temel becerilerini kullanır. Bu iki temel beceriden özellikle;

Yazma, etkili ve daha kalıcı bir iletişim yoludur. Yazıyla duygu, düşünce ve hayaller başkalarına aktarılabilir, sınırlar hatta çağlar ötesine taşınabilir. Atalarımızın "Söz uçar yazı kalır, hatırdı kalmaz satırdı kalır." sözleri bunu çok güzel özetlemektedir" (Bağcı, 2007: 53).

Bu durumda yazma becerisi, iletişimin çoğunlukla belirginlik, netlik ve kalıcılık yönüyle ilgili olan bir beceri boyutu olarak görülebilir. Yazma becerisi kullanılarak yapılan iletişimin sınırları belirlidir, ne anlatıldığı tam olarak ortadadır ve bu iletişim, sözlü iletişimdeki gibi ortadan kaybolup gitmez. Kalıcı olur. Ayrıca yazılı iletişimin gerçekleşmesiyle dilin daha kaliteli bir şekilde öğrenilmesi mümkün olabilir. Çünkü yazılı iletişim sürecinde, bireyler birbirlerinin dili kullanma düzeylerini görebilir ve birbirlerine, yazılı iletişim ürünleriyle ilgili değerlendirmelerde bulunabilirler. Bu değerlendirmeler, bireylerin yazılı iletişimlerinde dile hâkim olma ve daha etkili bir şekilde kullanma düzeylerini geliştirmelerini sağlayabilir.

2.1.8.1 Yabancı dil öğretiminde yazma sürecini şekillendiren yaklaşımlar

Yaylı'ya (2009: 71) göre karmaşık süreçler içeren ve uzun zaman içerisinde gelişim gösteren yazma becerisini daha anlaşılır kılmayı amaçlayan yabancı dilde yazma üzerine üretilen tüm yaklaşımlar, disiplinler arası araştırmaların sonucunda çok farklı eğilim ve anlayışın belirmesinden dolayı ortaya çıkmıştır (İnan, 2013). Farklı anadili kullanıcılarına yabancı bir dilde yazma becerilerini kazandırmada, çeşitli anlayışların ortaya çıkması normal görülebilir. Hem anadili farklılığı hem de hedef dildeki yapısal farklılıklar, sadece tek bir yaklaşım doğrultusunda bu becerinin kazandırılmasında etkili olmayabilir. Çeşitli yaklaşımlar, farklı yabancı dillerde doğuştan değil de eğitimle kazandırılan yazma becerisi (Kırmızı, 2016) açısından daha işlevsel olan süreçlerin ortaya çıkmasını sağlayabilir.

Alanyazında daha çok yabancı literatüre dayalı olarak anlatılan (İnan, 2013; Sevilkevak, 2006) bu yaklaşımlardan ilki, *kontrollü- serbest yaklaşımdır*. İnan'ın (2013: 34-35) cümleleriyle, bu yaklaşımda yabancı dilde yazma becerisinin kazandırılmasında dil bilgisi, söz dizimi ile imlâ ve noktalamaya önem verilir; ama özgünlük, akıcılık ve tutarlılık gibi anlatım özellikleri geri plâna itilir. Bu yaklaşımda, öğrencilere sırasıyla dil bilimsel hataların bulunduğu cümle ve paragraflar verilir, bir yönerge doğrultusunda bu hataları öğrencilerden düzeltmeleri istenilir. Bunda hedef öğrencilerin hem hata düzeltme becerilerini geliştirmek hem de onlara yabancı dilin kurallarını kavratmaktır. Bu şekilde belirli bir yeterliliğe ulaşan öğrencilere daha sonra farklı konularda serbest kompozisyon yazma görevleri verilir. İltter (2014) bu yaklaşımın başlangıç seviyesindeki öğrenciler için en çok tercih edilen yaklaşım

olduğunu söylemektedir. Keleş (2015) de yazma becerisinin temellerinin atıldığı A seviyesinde bu yaklaşıma ait etkinliklere çokça yer verildiğini belirtmektedir. Bu seviyedeki öğrencilere hedef dilde, ilk yazma becerilerini bu yaklaşım daha doğru bir şekilde kazandırabilir. En azından öğrendikleri dilin kuralları boyunca nasıl bir işleyiş içerisinde olduğunu onların anlamalarını sağlayabilir.

İkinci yaklaşım *serbest yazma yaklaşımıdır*. Bu yaklaşımda, öğrencilerin yazıları ya da kompozisyonlarındaki içeriğin değerine bakılır; dil bilgisi, imlâ ve noktalama kurallarına çok fazla dikkat edilmez. Önemli olan yazının içerisindeki düşüncenin değeridir (İnan, 2013). Dolayısıyla yazının niteliği, bu yaklaşımda biçimsel ve söz dizimiyle ilgili özelliklerinin önüne geçmektedir. Öğrencilerden duygu ve düşüncelerini kendi yazma tarzlarına göre anlatmaları istenilen (Ünsal, 2008) bu yaklaşım, seviyesi biraz daha ileri düzeyde olan öğrenciler için daha fazla faydalı olabilir.

Üçüncü yaklaşım, *örnek paragraf yaklaşımıdır*. Öğrencilerden karışık cümlelerden oluşan bir paragrafı düzenlemeleri istenilen (İnan, 2013; Keleş, 2015) bu yaklaşımda, düşüncelerin ne şekilde düzenlendiği üzerinde durulur (İnan, 2013). Yaklaşımın vurguladığı nokta, farklı kültürlerden gelen öğrencilerin yazdıkları yazıları çeşitli şekilde biçimlendirebilecekleri ve düzenleyebilecekleridir (Sevilcavak, 2006). Bu, çeşitli kültürel değerlendirmelerin düzenlenilen paragraf üzerindeki etkisini, diğer bir ifadeyle farklı lerinin zihinsel değerlendirmelerdeki yerini gösterebilir.

Dördüncü yaklaşım, *dil bilgisi-söz dizimi-düzenleme yaklaşımıdır*. Bu yaklaşımda öğrencilerden yazıyı oluşturan dil bilgisi, imlâ ve noktalama, söz dizimi unsurlarının yanında akıcılık, tutarlılık ve konunun işlenişi gibi anlatım özelliklerine dikkat etmeleri istenilir (İnan, 2013). Bu yaklaşımın yabancı dilde tam olarak işlenmiş ve gelişmiş bir metin üretme düzeyinde yazma becerilerini gerektirdiği söylenilebilir. Yabancı dil eğitiminin en ileri seviyesinde öğrencilere uygulanması, daha verimli olabilir.

Beşinci yaklaşım, *iletişimsel yaklaşımdır*. Bu yaklaşımda ilgi, öğrencilerin yazılarını okuyacak olan okuyucular üzerine kurulu olup öğrenciler, yazdıklarını öğretmen ve arkadaşlarıyla paylaşabilir (İnan, 2013). Yaratıcılığın geliştirilmesi ve sınıf içi iletişimin ön plânda olduğu bu yaklaşımın (Özcan, 2007), okuru göz önünde bulundurarak okurdan gelecek yansımalar dâhilinde yazıların değerlendirilmesine

yöneldiği anlaşılmaktadır. Yazma çalışmalarında okurun hesaba katılması, öğrencilerin farkında olmadıkları durumları görmelerini sağlayabilir.

Altıncı yaklaşım *süreç yaklaşımı*dir. Öğrenci ve öğretmenlerin yazma öncesi, sırası ve sonrası birlikte hareket ettikleri bu yaklaşımda, önce konu ve amaç belirlenir. Ardından beyin fırtınası gibi farklı teknikler kullanılarak yazıda üzerinde durulacak düşünceler netleştirilir. Sonrasında ilk taslak yazı yazılır ve öğretmen ile öğrenciler, bunu değerlendirir ve gelen dönütlere göre ikinci ve diğer taslak metinler yazılır. Bunlar üzerinde düzenlemeler yapılır. Bu gibi birlikte çalışma süreçleri boyunca yazıya son şekli verilir (İnan, 2013; Karakaş, 2011; Yaylacık, 2014; Yaylı, 2009). Diğer yaklaşımlara göre bu yaklaşım, yabancı dildeki yazma becerilerinin kazandırılmasında daha verimli ve etkili görünmektedir. Fakat zaman alıcı bir yaklaşımdır (Karakaş, 2011; Yaylı, 2009). O yüzden yabancı dil eğitiminde daha az kullanılabilir. Ancak bu yaklaşıma uygun yazma çalışmalarını ara ara da olsa yapmak gerekmektedir. Öğretmenin öncülüğünde sınıftaki birçok öğrencinin yazma çalışmalarına katılması, öğrencilerin birbirlerinin yardımıyla yazılarındaki yanlış ve eksiklikleri çabucak görmelerini ve düzeltmelerini sağlayabilir.

Diğer temel dil becerileriyle bağlantılı olduğundan çok yönlü bir yapıdaki (Özcan, 2014) “Yazma becerisinin geliştirilmesi sabırla, adım adım ilerleyerek olmalıdır” (Kırmızı, 2016: 27). Bu ağır ilerleyen süreçte, yabancı dil öğretmenleri değinilen yaklaşımlardan her birini derslerinde işlevsel bir şekilde faydalanmalıdırlar. Tabi bu yaklaşımları tek başlarına değil de bunların birbirlerini destekleyen yanlarını bir araya getirerek de bunlardan faydalanabilirler. Eklektik bir yazma yaklaşımı doğrultusunda yazma çalışmaları yapabilirler. Fakat hangi yaklaşıma uygun yazma çalışmaları yaptırılırsa yaptırılırsın önemli olan, öğretmenlerin kendi tecrübe ve donanımları ile öğrencilerin seviyelerine göre bu yaklaşımlardan yararlanmalarıdır. Böylelikle öğrencilerin “Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma” (Göğüş, 1978: 235) becerileri, yapılan öğretimin amacına uygun şekilde bir ilerleme kaydedebilir.

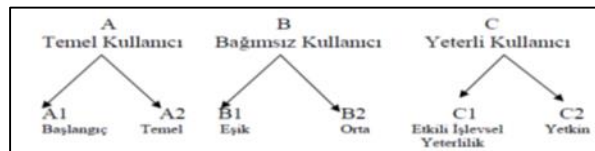
2.1.8.2 Diller için Avrupa ortak başvuru metni ve Avrupa dil portfolyosunda yazma becerisinin yeri

Bilgisayar ve internet teknolojisinin hızla gelişmesi ve küreselleşme olgusunun ülke ve toplumları siyasi, sosyal, kültürel, ticari vb. yönlerden birbirine yaklaştırması

sonucu, günümüzde bireyler kendi lerinin yanında yabancı bir dili ya da dilleri de öğrenme ihtiyacı duymaktadır. 2000 yılında Avrupa Konseyi'ne üye olan ülkeler, bu ihtiyaç durumu karşısında kendi lerinin yabancılara öğretilmesini standart hâle getirmek ve bu konuda birlik oluşturmak amacıyla Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages) ve Avrupa Dil Portfolyosu'nun (The European Language Portfolio) hazırlanması ve uygulanması konusunda anlaşmışlardır. Bu doğrultuda Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından DİAOBM ve Avrupa Dil Portfolyosu hazırlanmış ve Avrupa'da uygulanmaya başlanmıştır.

Öncelikle DİAOBM, Avrupa ülkelerindeki dil öğretimi programları, program yönergeleri, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmalarını ortak bir çerçeve içerisinde bir araya getirme amacındaki bir çalışmadır. Yabancı dil öğrenenlerin bu dilde iletişim kurmak için neleri bilmeleri ve daha ileri düzeye gelmek için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini ayrıntılı olarak açıklamaktadır. Bu açıklamalarda öğrenilen dillerin kültürel bağlamları da hesaba katılmakta ve yaşam boyu öğrenme temelinde, dil öğreniminin her aşamasının ölçülebilmesine yönelik dil yeterlilik düzeylerine de yer verilmektedir (Köse, 2005; MEB, t.y.; telc Language Tests, 2013). DİAOBM, bir bireyin yabancı dil öğrenme sürecinin her bir boyutunu uzun vadeli olarak hesaba katan bütünsel bir niteliğe sahiptir denilebilir.

Avrupa Konseyi'ne üye olan Türkiye'de de Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde faydalanılan (Köse, 2005;URL1) DİAOBM, Bağcı ve Başar'a (2013:322) göre yabancı dil öğretiminde evrensel ölçütleri ve nitelikleri çizmeye çalışması bakımından önemlidir. Metnin, iletişimsel yaklaşımın temel alınarak hazırlandığı anlaşılmaktadır. Metinde yabancı dil becerileri, Şekil 2'de görüldüğü üzere üç temel düzey ile altı seviyede ele alınmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013; Köse, 2005 MEB, t.y.; telc Language Tests, 2013).



Şekil 2. DİAOBM'deki Yabancı Dil Becerilerinin Temel Düzeyleri ile Seviyeleri (Köse, 2005: 27; MEB, t.y.: 21; telc Language Tests, 2013: 30)

Şekil 1’de gösterilenlere göre A temel kullanıcı düzeyi kendi içinde başlangıç (A1) ve temel (A2); B bağımsız kullanıcı düzeyi eşik (B1) ve orta (B2); C yeterli kullanıcı düzeyi de etkili işlemsel yeterlilik (C1) ve yetkin olma (C2) şeklinde kendi içinde seviyelere ayrılmaktadır. Bu ayrım, bir bireyin yabancı dildeki yeterlilik düzeyinin belirlenmesi ve buna göre bireye yabancı dil öğretimine başlanması açısından önemlidir. Aksi takdirde bireyin seviyesinin üzerine çıkılabilir. Yabancı dil öğretimine başlanılmadan önce uygulanan sınavlarla, bireyin seviyesi belirlenmeli ve buna göre birey, ilgili bir kura başlatılmalıdır. Barın (2004) da bu duruma dikkat çekmekte ve bireylerin yabancı dil düzeyleri belirlendikten sonra onlara basamaklı kur sisteminin uygulanması gerektiğini söylemektedir.

Bu seviyelerin yabancı dil öğretiminde hangi yeterlilik düzeylerine karşılık geldiği de kısaca şu şekilde anlatılabilir (MEB, t.y.; telc Language Tests, 2013):

A1-Başlangıç Seviyesi: Yabancı dilde, günlük hayattaki somut ihtiyaçlarını karşılayabilmek için oldukça basit cümleler anlaşılıp kullanılabilir. Örneğin öğrenciler, kendilerini tanıtabilir ve başkalarını tanıtırabilirler.

A2-Temel Seviyesi: İlgi alanları, bilindik ve aşılmış konularla ilgili anlatımlar anlaşılabilir. Mesela iş, yakın çevre, aile, alışveriş gibi alanlarda öğrenciler kendilerini ifade edebilirler.

B1- Eşik Seviyesi: Ölçünlü ve açık bir dil kullanımına bağlı olarak iş, okul, eğlence gibi bilindik şeylerle alakalı temel noktalar anlaşılabilir. Yabancı dilin konuşulduğu ülkelere yapılan gezilerdeki sorunların altından kalkılabilir. Sade ve tutarlı cümleler kurulabilir.

B2- Orta/Üstünlük Seviyesi: Somut veya somut konuların bulunduğu karmaşık metinlerin içeriği anlaşılabilir. Öğrenciler kendilerini daha açık ve akıcı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuya ilişkin görüşlerini bildirebilir ve farklı ihtimallerin olumlu ve olumsuz yanlarından bahsedebilirler.

C1-Etkili İşlemsel Yeterlilik Seviyesi: Daha uzun, zorlayıcı ve iddialı metinler anlaşılabilir ve bunlarda ima edilen gizli anlamlar kavranılabilir. Öğrenciler doğal ve akıcı şekilde, anında kelime zorluğu çekmeden kendilerini ifade edebilirler. Toplumsal hayatta, meslek hayatında, eğitimde dili esnek ve etkin bir şekilde kullanabilirler.

C2-Yetkinlik/Ustalık Seviyesi: Okunan ve duyulan her şey, zorluk çekilmeden rahatlıkla anlaşılabilir. Farklı kaynaklardaki yazılı ve sözlü olgu ve bilgiler özetlenebilir. Öğrenciler kendilerini doğal biçimde, oldukça akıcı ve kesin şekilde ifade edebilirler ve karmaşık konularda ince anlam farklılıklarını ayırt edebilirler.

Her bir seviye, görüldüğü üzere belirli bir seviyedeki yabancı dil bilgisi ve becerilerinin edinilmesi üzerinde durmaktadır. A düzeyinden C düzeyine doğru ilerlenildikçe bu bilgi ve becerilerin niteliği artmaktadır. Başka bir ifadeyle kolaydan zora doğru gidilmektedir (Keleş, 2015). C düzeyindeki bireyden tam manada yabancı dili bilmesi beklenmektedir denilebilir.

Bununla birlikte DİAOBM’de dil becerileri dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım ve yazılı anlatım bölümlerinden oluşmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013; Köse, 2005; MEB, t.y.; telc Language Tests, 2013). Bu çalışma C1 düzeyindeki yabancı öğrencilerle yazılı anlatım veya yazma üzerinden yapıldığından C1 düzeyi ve bunun yanında C2 düzeyinde yazma becerisi yeterliliklerine de değinmek gerekmektedir. DİAOBM’de C1 düzeyi yazma becerisi yeterlilikleri açık ve iyi yapılandırılmış bir metin yoluyla kendini ifade edebilme, görüşlerini dile getirebilme, bakış açısı geliştirebilme; karmaşık konularda mektup, deneme, kompozisyon ya da rapor yazabilme ve bu süreçte önemli görülenleri vurgulama; yazılan metinlerde okuyucuya uygun bir üslup seçebilmeden oluşmaktadır. C2 düzeyi yazma yeterlilikleri de açık, akıcı ve iyi bir üslup ile bir metin kaleme alabilme; okuyucunun önemli noktaları ayırt edebileceği şekilde yapılandırılmış mektuplar, karmaşık raporlar ya da makaleler yazabilme; mesleki ve edebi metinlere dair özet ve eleştiriler yazabilmeden meydana gelmektedir (MEB, t.y.; telc Language Tests, 2013). Ustalık düzeyi olarak C düzeyinin seviyeleri arasında, yazma becerisi açısından artık ileri bir düzeyin ön plâna çıktığı ve ikinci seviyede bu düzeyin en sonki aşamasına geldiği söylenilebilir. Bu seviyedeki bir birey, gerçekten öğrendiği yabancı dili, yazılı anlatımlarında kendi istediği doğrultuda eğip bükebilir, ona istediği biçimi verebilir, istediği şekilde yabancı dili kullanabilir. Diğer seviyelerdeki yazma yeterliliklerine yer verilmese de DİAOBM’deki bu yazma yeterliliklerin düzeylere göre ele alınmasının, dil gelişimi açısından oldukça önemli olduğu ve yazma çalışmalarının bu düzeylere göre yapılması gerektiği belirtilmektedir (Yılmaz, 2015).

Avrupa Dil Portfolyosu ise;

Avrupa Konseyi'nin, çok dilli ve çok kültürlü bir Avrupa hedefi yolunda bireylerin dil yeterliliklerini genel dil ölçütlerine uygun olarak ayrıntılı biçimde ifade etme aracı olarak geliştirmiştir” (Ada ve Şahenk, 2010: 74).

Diğer bir ifadeyle, DİAOBM'deki yeterlilik düzeyleri ve beceri alanlarına dayalı olan bir değerlendirme sistemidir. Dil pasaportu, dil öğrenim geçmişi ve dosya olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır (Köse, 2005; URL1).

Bunlardan dil pasaportu bireylerin dil becerileri, yeterlilikleri, sertifikaları, dil öğrenim geçmişleri ve deneyimlerini bir araya getiren belgedir (Ada ve Şahenk, 2010; Avrupa Konseyi, 2004; URL1; URL2). Dil öğrenim geçmişi, bireyin yabancı dil geçmişinin bir kayıdır ve onun dil öğrenim hedeflerini belirlemesine, kendini ortak ölçütlere göre değerlendirerek dil yetkinliklerini ortaya koymasına ve yeni öğrendiği dilde gerçekleştirdiği ilerlemeleri kaydetmesine imkân tanır. Dosya da bireyin yabancı diline ilişkin sertifikaları, diplomaları, proje örnekleri, ödevleri, mektupları gibi belgelerinin bulunduğu portfolyo bölümüdür. Dosyasına hangi belgeleri koyacağına ve dosyasını nasıl güncelleştireceğine bireylerin kendileri karar vermelidir (Demirel, 2014; URL1; URL2). Avrupa Dil Portfolyosu'nun, bireylerin yabancı dil öğrenme geçmişlerini belgeleme ve sonraki zamanlarda bunlardan faydalanma açısından değerli olduğu anlaşılmaktadır. Yabancı dil öğretmenleri, kurslarda bireylerin yabancı dil öğrenim geçmişlerini bu portfolyodan inceleyebilir ve bireylere yapılacak yabancı dil öğretiminin içeriğini buna göre oluşturabilirler.

Özellikle bireylerin daha önceki yabancı dil öğrenme süreçlerinde, yazma becerilerinin durumunu görme açısından portfolyo, önemli bilgilere ulaşılmasını sağlayabilir. Bireylerin yazdıkları mektuplar, raporlar ve başka metinler dâhil yazılı olarak yaptıkları diğer ödevleri; öğretmenlerin, bireylerin yazma becerilerindeki durumlarını görmelerine yardımcı olabilir. Bireylere yazma becerilerini geliştirme noktasında hangi etkinlik ve uygulamaların yapılacağına öğretmenler daha rahat bir şekilde karar verebilir. Böylece yazma becerisinin kazandırılması ve geliştirilmesi noktasında karşılaşılabilecek zorluklar en aza indirilebilir ya da ortadan kaldırılabilir.

2.1.8.3 Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma süreci

Yazma eylemi, eğitimi, süreci ve aşamalarının anlatıldığı bölümde, daha çok Türkçenin anadili olarak öğretimi açısından yazılı anlatımın unsurları ve bu unsurların

işe koşulmasıyla gerçekleşen yazma sürecinin aşamalarına değinilmişti. Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi özelinde, yazma eğitiminin ilk baştaki temel aşamaları ve bunlar doğrultusunda gerçekleşen yazma sürecinin kendi içindeki aşamaları hakkında bilgi verilmiştir.

Yabancılara Türkçe öğretimindeki yazma eğitiminin ilk baştaki temel aşamaları, şunlardan oluşmaktadır (Bağcı ve Başar, 2013; Tiryaki 2013):

1. *Alfabe Öğretimi*: Yabancılara Türkçe öğretimi, öncelikle alfabenin öğretimiyle başlar. Bu yönüyle alfa öğretimi hem Türkçenin öğrenilmesinin ilk aşamasını hem de yazma eğitiminin ilk aşamasını oluşturur (Bağcı ve Başar, 2013; Tiryaki, 2013; Yılmaz, 2015). Çeşitli görsellerle, sembollerle (Tiryaki, 2013), elektronik materyallerle yabancılara Türk alfabesi öğretilir (Yavuz, 2014). Ancak bu öğretim sürecinde Türkçedeki ünlü ve ünsüz uyumu, ünsüz yumuşaması ve yabancı öğrencilerin lerinde olmayıp Türkçede olan harflerin öğretimi zorluk oluşturabilir. Bunu engellemek için Türk alfabesinde harflerin ses özellikleri ve değerlerinin doğru bir şekilde kavratılması gerekmektedir (Bağcı ve Başar, 2013; Genç, 2017; Yılmaz, 2015). Aksi takdirde harfleri yazarken öğrenciler zorluk çekebilir (Boylu, 2014), kelimeleri yanlış bir şekilde zihinlerine kodlayabilir. Bu da öğrencilerin hem yazma becerilerinin gelişmesini hem de Türkçeyi öğrenme becerilerini olumsuz etkileyebilir.
2. *Kelime Öğretimi*: Kelimeler, cümleleri oluşturan en temel unsurlardır ve yabancılara Türkçe öğretiminde kelime öğretimi önemli bir yere sahiptir (Bağcı ve Başar, 2013). “Düşünceyi iletme aracı öncelikle sözcük düzeyinde başlar” (Genç, 2017: 35) ve cümlelerin oluşturulmasıyla tam bir bütünlüğe kavuşur. Kelime hazineleri ne kadar genişse öğrenciler kendilerini yazılı ve sözlü olarak o kadar kolay ifade edeceklerdir (Bağcı ve Başar, 2013). Öğrencilerin kelime hazinelerini genişletmek için sınıf içerisinde her öğretmen farklı yöntem ve teknikleri kullanabilir; gerçek objeler, görsel ve işitsel araçlar, dramatizasyon (Tiryaki, 2013), bilgisayar, cd çalar, projeksiyon, afişler, kelime kartları (Bağcı ve Başar, 2013) gibi çeşitli araç-gereçleri ve uygulamaları, bu yöntemlerin içerisinde devreye sokabilir. Oyun ve bulmacalardan bile faydalanabilir (Gürdal ve Arslan, 2011). Fakat öğrencilere kullanımı yaygın olan kelimeler öğretilmeli ve kelimelerin bir bağlam içerisinde öğretilmesine dikkat edilmelidir (Yılmaz, 2015). Örneğin gündelik yaşam içerisinde öğrencilerin sıklıkla karşılaşacakları fiiller,

rakamlar, günler, dersler, ev eşyaları ve ulaşım araçları gibi kelimelerin ilk başlarda öğretilmesi faydalı olacaktır (Yavuz, 2014). Kelime öğretimi ayrıca dil ve kültür bağlamında değerlendirilmeli ve bu doğrultuda geçtikleri bağlamlara uygun olan kelimeler seçilmeli ve öğretilmelidir (Genç, 2017). Bütün bunların yanında temel, orta ve yüksek seviyedeki öğrencilerin hangi kelimeleri öğreneceklerine yönelik seviye sözlükleri hazırlanmalı ve kullanılmalıdır (Bağcı ve Başar, 2013). Bu sözlüklerin hazırlanmasıyla öğrencilerin seviyelerine göre öğrenecekleri kelimelerin neler olduğu tam olarak netleşmiş olur ve buna göre daha sistematik bir kelime öğretimi yapılabilir.

3. *Cümle Öğretimi:* Kelime öğretimini takip eden cümle öğretimi aşamasında, kuruluş ve anlam bakımından cümlelerin doğru olmasına odaklanılır (Genç, 2017). Bu şekilde cümleleri kurabilen öğrenciler, Türkçede belirli bir düzeye ulaşmış olabilirler. Yazılı anlatımlarını daha etkili bir şekilde yapmaya başlayabilirler. Araştırmacılara (Bağcı ve Başar, 2013: 314-315) göre yabancı öğrencilerin bu konuda yaptıkları yanlışların başında, söz dizimi ve dil bilgisi ile ilgili yanlışlar gelmektedir. Farklı ine sahip olan öğrenciler, Türkçede cümle yazarken kendi lerindeki söz dizimi kurallarına göre davranabilmektedir ve öğrencilerin cümle düzeyindeki yanlışlarının büyük bir kısmı, dil bilgisi temelli yanlışlardır. Çeşitli teknik ve etkinlerle (Tiryaki, 2013) ya da farklı ortam ve bağlamlarda kullanılacak cümle kurma çalışmaları, sözdizimsel yapısı bozuk olan cümleleri düzeltme veya bunları çözümleyerek açıklama gibi alıştırmalarla (Çötüksöken, 1983) öğrencilerin cümle yanlışları azaltılabilir. Türkçenin cümle kuruluş yapısı öğrencilere kavratılabilir.

4. *Paragraf Öğretimi:* Bir yazının küçük bir modeli gibi olan paragrafın (Cemiloğlu, 2004) öğretimine, kelime ve cümle öğretimi tamamlandıktan sonra geçilir (Tiryaki, 2013). Bu aşama;

İkinci dilde yazma becerisinin önemli bir merhalesidir. Çünkü yabancı bir dilde sağlam yapıli cümlelerden paragraf oluşturmaya başlayan bir kişi hedef dili iyi kavramış demektir” (Bağcı ve Başar, 2013: 317).

Bu dilde, farklı anlam ilişkileri içerisinde birçok durumu anlatabiliyordur. Ancak bu aşamaya ulaşamayan öğrenciler, yazma çalışmalarında bir paragraftaki cümleler arasında anlam bağlantılarını düzgün oluşturamayabilirler. Geçiş ifadelerini yanlış kullanabilirler. Parafin konuyla ilgili boyutunu tutarlı bir yapı içerisinde sunamayabilirler. Öğrencilerin bunlar gibi paragraf yazarken

yapabilecekleri yanlışları azaltmak için metin içerisindeki her bir paragrafın belirli bir konuya yoğunlaşmasına yönelik uygulamalar, dikte çalışmaları (Bağcı ve Başar, 2013; Genç, 2017), karışık diyalog cümleleri verilerek bunların anlamlı hâle getirilmesi, doğa ve şehir resimleri verilerek kişilerin gördüklerini anlatmalarının istenmesiyle ilgili etkinlikler (Tiryaki, 2013: 41) kullanılabilir.

5. *Metin Üretimi*: Bu aşama önceki bütün aşamalarda öğrenilen bilgi ve edinilen becerilerin üzerine kurulu olduğu aşamadır.

Birey öğrendiği kelimeleri anlamlı cümleler hâline getirip paragraflarla sunduktan sonra bu paragraflar arası geçişlerle bir bütünlük sağlayarak metne ulaşmalıdır” (Yavuz, 2014: 17). “Bu noktada tümceler ve anlatımın düşünceyi iletecek biçimde oluşturulması yanında dil ve düşünce bağlantısının kurularak aktarılması ön plânda olacaktır” (Genç, 2017: 36).

Ancak böylece konunun zihin içerisinde ulaştığı duygu ve düşünce bağlarını yazıya yansıtabilir. “Bu yüzden yabancı bir dilde metin oluşturmak kolay değildir” (Bağcı ve Başar, 2013: 319). Öğrencilerden daha üst düzeyde yabancı dili kullanma becerilerini gerektirmektedir. Bu durumda öğrencilerin metin üretme becerilerini geliştirmek için konuların bilinenden bilinmeyene, kolaydan zora, somuttan soyuta, yakından uzağa doğru sıralanması (Yılmaz, 2015) ve “özellikle düşüncelerini düzenlemelerine yönelik geliştirici etkinliklere yönlendirilmeleri gerekmektedir” (Genç, 2017: 36). Bu gibi önlemler, öğrencilerin Türkçeyi yazılı anlatımlarında daha nitelikli bir şekilde kullanmalarına yardımcı olabilir.

Birbirini takip eder ve kapsar durumda olan (Bağcı ve Başar, 2013) bu aşamalar, derslerde yabancı öğrencilere Türkçe yazılı bir metin üretebilme becerilerini kazandırmaya dönük işlemlerin yapıldığı yazma sürecinin aşamalarının ön hazırlıkları olarak görülebilir. Bu ön hazırlıklarda, gerekli olan bilgi ve beceriler edinildikten sonra yazma sürecinin aşamalarına geçilebilir. Yavuz’a (2014: 17) göre de belirtilen aşamaların her biri yazma süreci içerisinde ele alınmalı ve öğrenciler bu aşamaları, belirli bir süreç dâhilinde öğrenmeli, ön öğrenmeler yeni öğrenilenlere temel oluşturmalıdır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma sürecinin aşamalarını Tiryaki (2013: 42-43) *motivasyon ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama/sunum* olmak üzere altı aşamaya ayırmaktadır. Motivasyon ve ön bilgilendirme aşamasında öğretmen, öğrencileri yazacakları metnin kendilerine hangi yeterlilikleri kazandıracığı ve ne gibi faydaları

sağlayacağı konusunda bilgilendirmeli ve sürecin nasıl işleyeceğini açıklamalıdır (Tiryaki, 2013; Yavuz, 2014). Motive etme amaçlı bu gibi bilgilendirmeler, öğrencilerin yazma isteklerinin artmasına ve böylece yazma sürecine, iyi bir şekilde başlamalarına yardımcı olabilir.

Örnek metin inceleme aşamasında;

Eğitmenler konu ile ilgili kullanılan kelimeleri, metnin aşamalarını hangi dil yapılarının nasıl kullanıldığını ve cümleler arası ilişkileri örnek bir metinden yola çıkarak açıklayabilirler. “*Siz olsaydınız bu konuda, bu metni nasıl oluştururdunuz?*” şeklinde bir soru yönelterek bireylerin becerilerini ve bilgi düzeylerini ölçmelidir” (Tiryaki, 2013: 42).

Bu türden sorular yardımıyla örnek bir metnin incelenmesi, öğrencilerin konuyla ilgili yazacakları metne dair zihinlerinde bir şablon oluşturmalarını sağlayabilir. Bu şablon, kendi metinlerini yazmaya başladıklarında bir yol gösterici olarak hizmet edebilir.

Hazırlık aşaması konu seçimi, yazma amacını ve yazılacak metnin türünü belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, konunun hangi yöntem ve tekniklerle sunulacağına karar verme gibi hazırlıkların yapıldığı aşamadır (Güneş, 2007; 2013b). Yazma sürecinde bu aşama, artık öğrencilerin kendilerinden bir şeyler yapmalarının beklenilmeye başlandığı, dolayısıyla öğrencilerin aktif olma durumlarının arttığı bir aşama olarak değerlendirilebilir.

Taslak oluşturma aşaması, öğrencilerin yazacakları metnin nasıl bir ilerleme içerisinde olacağını belirledikleri aşamadır. Metin içerisinde konunun hangi boyutlarının hangi sırada, nasıl bir bütünlük içerisinde verileceği üzerinde durulur. Diğer bir anlatımla metnin şekil ve içerik açısından yapısının nasıl olacağı belirginleştirilir (Yavuz 2014).

Düzenleyerek yazma aşamasında, hazırlanan taslak, metne dökülür ve bu metin üzerinde dil kurallarına göre kelimelerin kullanımı, sözdizimi sıralaması ile imlâ ve noktalama açısından değişiklikler yapılır (Tiryaki, 2013). “öğrenci tasarladığı cümleleri belirli bir sıraya göre düzenler, bunu yaparken hangi dilde yazıyorsa o dildeki bağlama unsurlarını kullanarak tutarlı bir bütünlük oluşturur” (İnan, 2013: 33). Böylece hazırlanan taslak metin, belirlenen amaç dâhilinde ortaya çıkartılmış olur.

Düzeltilme aşaması, yazılan metindeki son düzeltmelerin yapıldığı aşamadır. Öğrenciler kendileri veya arkadaşları ve öğretmenlerinden yardım olarak yazdıkları metinleri, şekil ve içerik açısından bütün yönlerden değerlendirirler. Eksik, yetersiz ya da yanlış olan yerleri düzeltirler. Metne böylece son şeklini verirler.

Yayımlama/sunum aşamasında öğrenciler, yazdıkları metinleri arkadaşları veya öğretmenleriyle paylaşabilirler. Hatta internet, gazete ve dergilere yazılarını gönderebilirler ve bu, öğrencilerin motivasyonlarını, özgüvenlerini artırır ve yazma kaygılarını azaltır (Tiryaki, 2013). Kendi bilgi ve birikimlerini başka insanlarla paylaşmaları gerçekten öğrencilerin yazmaya ilişkin bakış açıları ve tutumlarında etkili olabilir.

Kısacası “Yazma süreci bütün öğrencilerin ön yazmadan baskıya ya da yayınlamaya kadar tamamlaması beklenen bir yazma projesinin bütün aşamalarını kapsamaktadır” (Demir, 2011: 21) ve bu aşamalar, yazma sürecini başarılı bir şekilde tamamlamak için öğrenciye yardımcı olur (İnan, 2013). Öğrencilerin Türkçe bir yazı yazma ya da metin üretme mantığının nasıl işlediğini anlamalarını sağlayabilir.

“Yazma becerisi okuma ile birlikte yabancı dil eğitiminin temelini oluşturur” (Bağcı ve Başar, 2013: 310). Bu bakımdan yabancılara Türkçe öğretiminde yazma eğitimi, öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerini tam olarak işe koşabilmelerinde büyük bir işleve sahiptir (S. Maden, Dincel ve A. Maden, 2015). Fakat yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin kazanılması, anadili öğretimindeki yazma becerilerinin kazanılmasından daha zordur (Boylu, 2014). Hayatının her anında, ini kullanan bireylere yazma becerilerinin kazandırılması doğal olarak daha kolay görülmektedir. Ancak Türkçeyi öğrenene kadar kendi inde ya da başka bir yabancı dilde yazma becerilerini kullanan bireylerin Türkçeyi öğrendikten sonra Türkçe yazma becerilerini kullanmaya çalışmaları, zihinlerinde yer bulmuş diğer dillere göre daha farklı işlemlerin yapılmasını gerektiriyor olabilir.

Zihin, bu farklı işlemler karşısında zorlanıyor, çalışma performansını ilerletmekte geç kalıyor olabilir. Bundan dolayı yazma çalışmalarının yapıldığı zamanlarda, yazma eğitiminin ilk baştaki aşamaları ve yazma sürecinin kendi içindeki aşamalarına uygun bir öğretim süreci gerçekleştirilmelidir. Belki öğretmenler, özellikle yazma sürecinin kendi içindeki aşamalarında, tecrübeleri ve öğrenci seviyelerine göre küçük çaplı değişiklikler yapabilirler. Kendi öğretme anlayışlarına göre bunları düzenleyip işleyebilirler. Ancak öğrencilerin Türkçe metin üretme becerilerine yönelik zihinlerinde karşılaşılabilecekleri zorlukların aşılmasında önemli olanın, bütün bu aşamalara sadık kalan ya da bunlar doğrultusunda ilerleyen yazma uygulamalarını benimsemek ve bu uygulamalara derslerde yer vermek olduğu söylenilebilir.

2.1.8.4 Yabancılara Türkçe öğretimindeki yazma eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler

Belirlenen bir amaca ulaşmanın en kolay yolu, uygun yaklaşım, yöntem ve teknikleri kullanmaktır. Doğru belirlenmiş yaklaşım, yöntem ve tekniklerle öğretimi yapılan bir ders ya da konunun amaca ulaşma düzeyi oldukça yüksek olacaktır (Arıcı, 2006: 300).

Dersin daha sistematik bir işleyiş süreci içerisinde ilerlemesine, bilgi ve becerilerin daha etkili ve işlevsel bir şekilde kazandırılmasına yardımcı olunabilecektir. “Bu açıdan tüm derslerde belirlenen amaca ulaşmak için uygun yaklaşım, yöntem ve teknikler kullanılmalıdır” (Solak, 2013: 23).

Dinleme, okuma ve konuşma becerileri, resmi ortamların dışında da geliştirilebilirken yazma becerilerinin geliştirilmesi, resmi ortamlardaki sistemli öğretim süreçlerini gerekli kılmaktadır (S. Maden vd., 2015). Onun için kurallı, sistemli ve kendine özgü bir mantığı olan Türkçede (Şeylan, 2013), farklı lerine mensup olan bireylere yazma becerilerinin kazandırılması için kullanılan yöntem ve teknikler büyük bir öneme sahiptir (Keleş, 2015). Türkçenin kendi özelliklerini yazılı anlatımlarında doğru bir şekilde kullanabilme becerilerini kazanabilmelerinde, işe koşulan yöntem ve teknikler belirleyici sonuçlar ortaya çıkartabilir. Bireylere amaçlanan düzeyde bu becerilerin kazandırılmasını sağlayabilir.

Bu yöntem ve tekniklerin neler olduğuna geçmeden önce önemli olduğunu düşündüğümüz birkaç noktaya değinmek gerekiyor. Öncelikle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yazma yöntem ve teknikleri, anadili olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yazma yöntem ve teknikleri ile daha çok yabancı dil öğretiminde kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinin harmanlanmasıyla oluşturulmuş izlenimi vermektedir. Hem anadili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yazma yöntem ve tekniklerinin birçoğu aynıdır. İkincisi, bu yöntem ve tekniklerden bahsedilirken hangisinin yöntem hangisinin teknik olduğunun çok fazla üzerinde durulmadan bunlardan bahsedilmektedir. Üçüncüsü, belki de bundan ötürü yöntem ve teknikler, birbiriyle iç içe geçmiş şekilde karmaşık bir anlatım düzeni içerisinde sunulmaktadır (Güvercin, 2012; Keleş, 2015; Ünsal, 2008). Nitekim Keleş (2015), muhtemelen bu karışıklığın farkına varmış ve birbiriyle ilişkili olan yöntem ve teknikleri, gruplayarak bir arada anlatmaya çalışmıştır. Araştırmacının bu davranışını takip ederek burada, yazma yöntem ve tekniklerinden birkaçına kısaca yer verilmiştir.

Bu yöntem ve tekniklerden ilk gruptakiler *tamamlama çalışmalar*ıdır. Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı'nda (MEB, 2006) bu çalışmalar, *boşluk doldurma* adıyla anılmaktadır. Bu çalışmalardan bazıları şunlardır:

- a) Kelime, Cümle ve Paragraf Tamamlama: Bu çalışmalarda, cümlelerdeki bir kelime ya da cümlelerin bir kısmı yazılmaz. Paragraflarda da- bazen metin düzeyinde- bazı cümleler yazılmaz. Öğrenciler cümleleri ve paragrafları okurlar. Anladıktan sonra cümlelerde boş bırakılan yerlere gelebilecek kelimeleri yazarlar veya cümlenin yazılmayan kısmını, anlam bütünlüğüne uygun şekilde tamamlarlar. Paragraflarda ise paragrafların tamamını okurlar. Anladıktan sonra paragrafın anlam işleyişine uygun şekilde yazılmayan cümlelerin yerine, kendi belirledikleri cümleleri yazarlar. Bu tür çalışmalar, yazma becerileriyle birlikte okuduğunu anlama becerilerinin geliştirilmesine odaklanan çalışmalardır (Güvercin, 2012; Keleş, 2015; MEB, 2006; Solak, 2013; Şimşek, 2015; Ünsal, 2008).
- b) Yarım Bırakılmış Metni Tamamlama: Bu çalışmalarda, baş kısımları verilmiş ama son kısımları verilmemiş özellikle hikâye türündeki metinleri öğrenciler, kendi hayal gücü ve kurgulama yeteneklerine göre tamamlarlar (Göçer, 2010; Güvercin, 2012; Keleş, 2005; MEB, 2006; Solak, 2013; Şimşek, 2005; Ünsal, 2008). Bu çalışmalarla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri geliştirebilir.
- c) Diyalog Tamamlama: Kelime, cümle ve paragraf tamamlama çalışmalarına benzeyen bu çalışmada, öğrencilere bu defa bazı kelime veya cümleleri yazılmamış diyaloglar sunulur. Öğrenciler diyalogu okuyup boşluklara gelebilecek en uygun kelime ve cümleleri düşünüp yazarlar. Türkçe iletişim kurma noktasında bu tür çalışmalar, öğrencilere önemli ifadelerin öğretilmesini sağlayabilir (Keleş, 2005; Ünsal, 2008). Böylece öğrenciler, ülkemizde günlük hayatlarındaki çarşı ve pazar yerleri gibi ortamlarda işlerini yaparken daha kolay bir şekilde iletişim kurabilirler.
- d) Bulmaca Doldurma: Öğrencileri, daha önce öğrendikleri kelimeleri buldurup yazdırmaya yönlendiren bu çalışma, öğrencilerin dikkatlerini çekebilir (Keleş, 2005). Zekâları farklı olan bireylerin derse olan ilgisini arttırdığı gibi kalıcı öğrenmeyi de sağlayabilir (Gürdal ve Arslan, 2011).
- e) Form Doldurma: Form tamamlama çalışmaları, öğrencilere form konusuyla ilgili olan yardımcı kelime veya ifadeleri sunar ve onların bunlardan yola çıkarak kalan yerleri tamamlamalarını ister (Keleş, 2005). Bu çalışmalarla öğrenciler, üniversite

ya da Türkçe iş başvurusu gibi alanlarda, kendi işlemlerini daha rahat yapabilecek beceriler kazanabilirler.

İkinci grupta değinilecek olan çalışmalar, *örneğe bakarak yazma çalışmalarıdır*. Bu çalışmalardan birkaçı şunlardır:

- a. Verilen Konu ya da Kavramın Zıddını/Tersini Düşünerek Yazma: Öğrenciler bazen yazma konusunda zorlanabilir. Bu durumda öğrencilerden konunun zıddı/tersi doğrultusunda bir yazı yazmaları istenilir. Öğrencilerin konunun zıddıyla ilgili bir yazı yazmaları, yazmada zorlanma ve sıkılmalarını engelleyebilir (Göçer, 2010; Keleş, 2015).
- b. Bir Metni Kendi Kelimeleriyle Yeniden Oluşturma: Öğrencilere bu yöntemde bir metin verilir. Öğrenciler bu metni okur, ardından metinde geçen kişilerin yerine kendilerini koyarak metni yeniden yazarlar (MEB, 2006; Sever vd., 2011; Solak, 2013; Şimşek, 2015).
- c. Bir Metinden Hareketle Yeni Bir Metin Oluşturma: Bu yöntemde öğrencilere her hangi bir türde, bir metin verilir. Öğrenciler metni okur, sonrasında metindeki duygu, düşünce, hayal ve olayları kendi bakış açıları dâhilinde değerlendirip genişletirler. En sonunda kendi çıkarımları doğrultusunda farklı türde bir metin yazarlar (Keleş, 2015; MEB, 2006; Solak, 2013; Şimşek, 2015).

Grup olarak yer verilen yöntem ve tekniklerden başka yazma becerilerinin geliştirilmesinde kullanılan diğer önemli yöntemlerden bazıları şunlardır:

Öyküleştirme: Bu yöntemde öğrenciler, yaşadıkları bir anıyı, olayı ya da yaşanma ihtimali bulunan durumları, bir öykünün temel bileşenleri olan olay, yer, zaman ve karakter bileşenlerini kullanarak anlatırlar. Yani anılarını, olay veya durumları; gerçekleşme yerleri ve zamanları ile bunları gerçekleştiren karakterler etrafında sıralayarak bir araya getirirler. Bunu yaparken öyküleştirmenin en önemli özellikleri biri olan başlangıç ve bitiş özelliklerine dikkat ederler (Akbayır, 2006; Güvercin, 2012; Kasapoğlu, 2007; Kaya, 2016; Keleş, 2015). Masal gibi, bir gerçekleşme zamanı ve sıralaması bulunan başka metin türleri kapsamında da kullanılabilir olan bu yöntem, öğrencilerin kurgulama yeteneklerini geliştirebilir. Ayrıca Türkçe bağlamında, günlük hayat içerisinde insanların yaşadıklarını anlatmak için sıklıkla kullandıkları anlatım özelliklerini öğrencilere kavratılabilir.

İkna Edici Yazma: Bu yöntem ile öğrencilere, kendi düşünce ve tezlerini okuyuculara etkili bir şekilde nasıl sunacaklarına yönelik yazma becerileri kazandırılabilir. Öğrencilerin benimsemedikleri görüşleri nasıl etkisiz hâle getirecekleri ve kendi görüşlerini nasıl geçerli bir çerçeve içerisinde ele alacakları gibi farklı yazım noktalarını kazanmalarına bu yöntem katkıda bulunabilir (Kasapoğlu, 2007; Kaya, 2016). Türkçeyi kendi istek ve amaçları doğrultusunda kullanabilme becerilerini işe koşabilmeyi gerektiren bu yöntem, C düzeyine erişmiş öğrenciler için daha fazla faydalı olabilir.

Yaratıcı Yazma: Konunun öğretmen tarafından verildiği ya da öğrencilerle birlikte belirlendiği bu yöntemde amaç, öğrencilere yaşadıkları ve bildiklerinden hareketle konuyu yeniden değerlendirme ve konunun fark edilmeyen yanlarını keşfetme veya konuyu farklı bir biçimde ele alma becerisi kazandırmaktır denilebilir. Bu amaca göre yazma denemeleri yapıldığında öğrenciler, konunun aşılması yanlarının dışına çıkarak, gerekirse konuyu yeniden kurgulayarak özgün ve özgür bir şekilde anlatabilmelidirler (Ak, 2011; Demir, 2011; Göçer, 2010; Kasapoğlu, 2007; Keleş, 2015; MEB, 2006; Özdemir, 2011; Solak, 2013; Şimşek, 2015). Yazma eğitiminde ileri düzeydeki yazma becerilerinin kazandırılmasında oldukça önemli bir yerinin bulunduğu düşünülen bu yöntemin de daha çok C düzeyindeki öğrenciler için kullanışlı olduğu söylenilebilir. Zihinlerinde tam manasıyla Türkçe düşünüp hayal kurma, kurgulama, değiştirme gibi üst düzeydeki becerileri gerektirebilen bu yöntem, Türkçeyi iyice öğrenmiş olanlar için daha etkili olabilir.

Görsellerden Yararlanarak Yazma: Bu yöntemde amaç, görsel unsurların zihinde uyandırdığı izlenimler ya da doğrudan bu unsurların görünüşleri üzerinden yola çıkarak yazı oluşturabilmektir. Bu doğrultuda grafik, harita, tablo, resim, fotoğraf gibi görsel unsurlar sınıfa getirilir. Öğrencilere dağıtılır ya da tahtaya asılır. Öğrenciler bunlara bakar ve kendilerinden istenildiği şekilde- ya doğrudan bunların fiziksel özellikleri hakkında ya da bunların uyandırdığı duygu ve düşüncelerin yazımı-yazılarını yazarlar (Güvercin, 2012; Keleş, 2015; Sever vd., 2011). Grafik, harita, tablo gibi görsel unsurlar açısından Türkçe görsel okuma ve yorumlama becerilerini de kazandırabilecek olan bu yöntem, yazma sürecini kolaylaştırabilir. Öğrencilere ilgi çekici gelebilir ve yazma anlarının daha eğlenceli geçmesini sağlayabilir.

Tüm bu yöntemlerin altında yatan temel amaç bireylere yazma becerisi kazandırmak, yazmanın temel bileşenlerini doğru uygulamayı sağlamak (Manay, 2017) ve bireyleri, Türkçe yazmaya teşvik edip cesaretlendirmektir (Özcan, 2007). Eğer bu amaç gerçekleştirilebilirse bireyler, Türkçeyi yabancı dil olarak tam manada öğrenmiş olabilirler. Türkçeyi yazılı anlatımlarında istedikleri gibi kullanabilirler. Belirledikleri konularda nitelikli Türkçe metinler üretebilirler. Araştırmacılara (S. Maden vd., 2015) göre farklı uyuklara mensup bireylerin Türkçe yazma becerilerini geliştirebilmelerine yardımcı olmak için derslerde, çeşitli yazma yöntem ve tekniklerine başvurulması faydalı olacaktır.

2.1.8.5 Yazma kaygısı, tutumu ve öz yeterlik inancı

2.1.8.5.1 Yazma kaygısı

Güncel Türkçe Sözlük'te (2017) *kaygı* kelimesi “üzüntü, endişe duyulan düşünce, tasa” şeklinde tanımlanmaktayken Tiryaki'nin (2011: 36) araştırmasında, “vücutta stres olarak meydana gelen uyarılmışlık hissi” olarak tanımlanmaktadır. Kuşdemir, Şahin ve Bulut'un (2016: 101) araştırmalarında ise “en genel anlamıyla, tehlike veya talihsizlik korkusunun ya da beklentisinin yarattığı bunaltı, bir çeşit tedirginlik” olarak tanımlanmaktadır. Üç tanımda da kaygı kelimesinin olumsuz duygu durumlarına işaret eden bir kelime olarak karşılık bulduğu söylenilebilir. Kaygı kelimesi, gerçekten ilk duyulduğunda dahi bir olumsuzluğu çağrıştıran bir kelimedir. Kişiyi tehdit edici nitelikteki olay, durum ya da nesnelere zorlayıcı hâldeki eylem ve davranışlardan kaynaklanabilecek üzülmeye, endişelenmeye, korkmaya, kaçınmaya gibi birçok duygu, kaygı kelimesinin anlam bağlamı içerisinde yer almaktadır.

Araştırmacılara (Gençtan, 2000: 277-278; akt. Çapkın, 2011: 28-29) göre kaygı, kişi üzerinde genel bir huzursuzluk, endişeli yüz, gergin bir duruş, hareketlerinde tedirginlik, çabuk kızma, sabırsızlık şeklinde dışa vuran davranışlar oluşturur. Kaygı, kişinin diğer davranışlarını da felce uğratan bir etki oluşturur. Algılama alanını daraltır, bilişsel süreçlerin etkinliğini aksatır ve genel olarak insanın tepki yetenekleri üzerinde bozucu bir etki oluşturur. Kendisiyle yapılan bir mülakatta, Özcan Köknel (2007) de kaygının hayattan tam anlamıyla zevk almama, iş hayatında etkinliğini yitirme, sürekli depresyon hâlinde gezme ve buna bağlı sorunların ortaya çıkması,

sıkıntılı ruh hâli ve günlük yaşamı sekteye uğratabilecek kadar yaşamdan kopma gibi davranışsal ve düşünsel yönlerden kişiyi rahatsız edebileceğini ifade etmektedir. Araştırmacıların verdiği bu bilgilerin doğrultusunda kaygının, kişinin içsel dünyası veya benliğindeki dengeyi bozduğu ve bunun sonucunda, hayatının birçok alanında sorunlarla karşılaşmasına sebep olduğu söylenilebilir.

Pamuk, Hamurcu ve Armağan (2014), kaygının durumluk yani geçici ve sürekli kaygı olmak üzere ikiye ayrılabilirliğini belirtmektedir. Geçici kaygı, bir istek ya da ihtiyacın elde edilememesiyle oluşur ve bunlar elde edildiğinde, kendiliğinden ortadan kalkar. Sürekli kaygı ise güvenlik durumunu sağlama açısından bir ihtiyacın belirmesi ve bunun uzun bir süre giderilememesinden kaynaklanır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; İşeri ve Ünal, 2012; S. Maden vd., 2015). Özellikle sürekli kaygının birey açısından daha fazla olumsuz sonuçlar doğurabileceği söylenilebilir. Mesela arkadaşları tarafından çoğu zaman dışlanan bir öğrenci, bir süre sonra arkadaşlarıyla bir arada olmaktan çekinebilir, bu konuda sürekli kaygı duyabilir. Zamanla bu kaygılanma durumu, öğrencinin sosyalleşme noktasında kendisini hep geri çekmesine sebep olabilir. Hatta öğrencilik yıllarından sonra bile birey, diğer insanlarla bir araya gelip bir şeyler yapma konusunda çekingen davranabilir, kaygı duyabilir.

Bir dili öğrenmenin temel beceri alanlarından biri olan yazma becerisi açısından kaygının yerini ele aldığımızda, alanyazında *yazma kaygısı* adıyla önemli bir araştırma konusunun bulunduğunu görmekteyiz. Araştırmalarda yazma kaygısı,

Yazma sürecinde kişilerin duyduğu endişe” (Tiryaki, 2011: 36); “yazma sürecinin bir kısmını bozan, olumsuz etkileyen durumlar” (Özsoy, 2015: 32); “yazma eylemi sırasında kişinin başarısız olacağı düşüncesiyle hissettiği olumsuz duygu” (Topuzkanamış, 2014: 21) veya “bireyin yazmak zorunda kaldığında korku, çekinme, yazmaya başlayamama (erteleme) ya da başlanan bir yazma etkinliğini tamamlayamama şeklinde ortaya çıkan bir tepki” (Katrancı, 2015: 50),

olarak tanımlanmaktadır. Farklı şekillerde tanımlansa da yazma kaygısıyla, bir yazıyı yazma sürecinde bireyin içsel olarak duyduğu sıkıntı durumunun anlatılmak istenildiği söylenilebilir.

Bununla birlikte Petzel ve Wenzel (1993: 10), yazma kaygısının psikolojik ve fizyolojik bileşenleri bulunan bir duygu olduğunu belirtmektedir. Yazma kaygısının psikolojik bileşenleri endişe, korku, çekinme vb. birçok duygudan oluşmaktayken fizyolojik bileşenleri baş ağrısı, titreme, terleme ve mide rahatsızlığı gibi sorunlardan oluşmaktadır. Tabi fizyolojik bileşenler, yazma sürecinde görülebilir de

görülmeyebilir de. Özcan Köknel'in (2007) kaygıyla ilgili genel anlamda söylediklerini, bu bileşenler açısından değerlendirirsek birey yazma esnasında, psikolojik veya ruhsal yönden zorlanmakta ve bu zorlanma arttığında bireyin iç salgı bezleri, kimyasal iletilicileri ve bağışıklık sisteminin işlevleri bozulmaktadır diyebiliriz. Bu bakımdan yazma kaygısını, bireyin sadece içsel ya da psikolojik duygu durumunu olumsuz yönde etkilemekle kalmayan fizyolojik işleyiş sürecini de bozabilen dikkate değer bir etken olarak görebiliriz.

Yazma sürecinde böyle bir yeri bulunan yazma kaygısının oluşmasındaki temel faktörlere gelince bunlar “yazıya yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerinde başarısızlık endişesi” (Aytan ve Tunçel, 2015: 52) duyulabilmesinden oluşmaktadır. Öncelikle öğrencilerin yazdıklarına olumsuz eleştiriler yapılırsa Berk'e (2014) göre öğrenciler, yazma becerisi yönünden kendilerinin eksik ya da yetersiz olduklarına inanabilirler, bu da öğrencilerde yazma kaygısına sebep olabilir ve sonraki yazma deneyimlerinde de etkisini hissettirebilir. Olumsuz eleştiriler, öğrencilerin yazma becerilerini edinme ve eksikliklerini giderip geliştirmeleri noktasında, onarılması zor olan durumlarla karşılaşılmasına neden olabilir.

Kişisel değerlendirme korkusunda, öğrencilerin öğretmenleri ve arkadaşları (Öztürk, 2016a; Polatcan, 2016; Topuzkanamış, 2014) hatta yazılarını paylaşabilecekleri başka kişilerin yapacakları değerlendirmeler etkili olabilir. Öztürk'ün (2016a) yaptığı araştırmada, öykü yazmaya yönelik olumsuz duygulara sahip öğrenciler öykü yazmayı istemediklerini, yazdıklarının arkadaşları veya öğretmenleri tarafından beğenilmemesinden kaygılandıklarını söylemişlerdir. Öğrenciler öğretmenleri, arkadaşları veya başka kişilerin yapacakları değerlendirmeleri düşünerek yazılarını yazarken Polatcan'a (2016) göre daha fazla titiz olma gayreti gösterip mükemmeli yakalamaya çalışır ve bundan dolayı yazma kaygısı yaşayarak potansiyellerinin altında ürün ortaya koyabilirler. Çünkü yazma sürecinin her anında, başkalarının yapacağı değerlendirmelere göre hareket edebilirler. Bu da yazılarına kendi özgünlüklerini yansıtamamaları veya doğrusal bir şekilde ilerleyen yahut daha sıradan bir yazı kaleme almalarıyla sonuçlanabilir.

Başarısızlık endişesinde ise öğrenciler, kendilerine öğretildiği doğrultuda bir yazı yazamayacaklarını düşünüp endişelenebilirler. Kendilerine güvenmeme, yanlış yapma

ve yetersiz olduğunu düşünme gibi endişelere kapılabilirler (S. Maden vd., 2015). Yazıya başladıklarında, bu endişeler giderek öğrencileri kaygılandırabilir. Bu kaygı altındaki yazma süreci de araştırmacılara (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013: 96) göre;

Sık sık başa dönüp yazdıklarını yeniden incelemeye, ayrıntılara takılıp metnin bütünlüğünü gözden kaçırmaya, anlatımda doğallığın kaybolmasına ve düşünülenlerin tam ve doğru olarak belirtilmesine engel olur.

Tabii bu başarısızlık endişesinin birçok sebebi olabilir. Mesela iyi bir yazma eğitiminden geçmeyen öğrenciler, yazma esnasında hata yapacaklarını, kendilerini ve düşüncelerini iyi anlatamayacaklarını düşünerek kaygılanmaktadırlar (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Öztürk, 2016a). Yine bazı öğrencilerin yazma yetenekleri ve yazmaya yönelik ilgileri, diğer öğrencilerin gerisinde olabilir. Bu öğrenciler, yazma sürecinin daha en başında kendilerinden beklenildiği şekilde yazamayacaklarına dair bir endişe duyabilir, isteksiz davranabilir ve yazma sürecinde başarısız olabilirler.

Yazma kaygısının temelindeki bu üç faktörün yanına, yazma eylemine yazacaklarını zihinde tasarlamadan başlama (Polatcan, 2016), kitap okuma alışkanlığının kazanılmaması (Ateş ve Akaydın, 2015; Öztürk, 2012) ve mesajın anında alınıp geri dönütte bulunulduğu ve buna göre mesajın düzenlenebildiği sözlü iletişime göre yazılı iletişimde, mesajın hemen alınmayıp süre gerektirmesi (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013) gibi birçok faktör de eklenebilir.

Değinen bu faktörlerle birlikte yazma kaygısının yazma başarısını etkileyen bir unsur olduğunu görmekteyiz (İşcan, 2015). Fakat bu faktörler doğrultusunda değinenler, yazma sürecinde hiçbir zaman kaygı duyulmaması gerektiği anlamına gelmemektedir. Yazma kaygısı, her durumda kötü ve engelleyici bir duygu durumu değildir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Güneyle, 2016). Yazma sürecinde kaygı duyulmalıdır; ama kaygının düzeyi ne çok yüksek ne de çok düşük olmalıdır. Kaygı düzeyleri çok yüksek olduğunda öğrenciler strese girebilir, yazmak istemeyebilirler (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; İşeri ve Ünal, 2012; S. Maden vd., 2015; Sevim ve Erem, 2013; Tiryaki, 2011) ve öğrencilerde bazı olumsuz davranışlarla karşılaşılabilir (Demir, 2016). Öğrenciler yazmaya karşı olumsuz bir tavır ve çekingenlik içerisine girebilir (Aytan ve Tunçel, 2015) ve yazmaktan uzaklaşabilirler (İşcan, 2015). Başka bir ifadeyle “Yazma kaygısının yüksek olması öğrencilerin yazma ile ilgili yaptıkları işlerde başarılarını etkileyerek yazma becerilerinden kaçınmalarına neden olabilmektedir” (Öztürk, 2016b: 35-36). Öğrenciler yazma etkinliklerinde zorlanmakta ve nitelikli ürünler

ortaya koyamamaktadır (Katrancı, 2015). Bunun sonucunda öğrencilerin yazma becerilerini kazanma süreci ilerleyip gelişeceğine gerilemeye başlamaktadır (Sevim ve Erem, 2013) ya da daha az gelişmektedir (Ateş ve Akaydın, 2015). Yüksek kaygı, yazma becerilerinin kazandırılmasında belirleyici bir rol oynayabilmektedir.

Kaygı düzeyi çok düşük olduğunda da öğrencilerin yazma istek ve motivasyonları düşük olabilir, yazma sürecindeki bazı işlemleri yapmada bile öğrenciler, tam olarak başarılı olamayabilirler. O yüzden yazma sürecinde kaygı duyulmalı; fakat bu kaygının düzeyi düşük ya da orta düzeyde olmalıdır. Orta düzeydeki bir kaygılanma durumuyla yazma süreci ancak başarıyla sonuçlanabilir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2015; İşeri ve Ünal, 2012; S. Maden vd., 2015; Sevim ve Erem, 2013; Tiryaki, 2011). Öğrencilere yazma eğitimiyle kazandırılmak istenen bilgi ve beceriler, amacına uygun bir şekilde kazandırılabilir.

Yazma kaygısını düşük veya orta düzeye getirebilmek ya da bu düzeyde tutabilmek için de en başta Türkçe öğretmenlerine önemli görevler düşmektedir. Hem hem de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğretmenlerin yapabilecekleri işlemleri gösteren bu görevlerden bazıları şunlardır:

Öğretmenler, öncelikle öğrencileri iyi bir yazma eğitiminden geçirmelidir (Ateş ve Akaydın, 2015). “Yazma kaygısının önlenmesinde kişilerin aldığı yazma eğitiminin önemli payı vardır” (Avcı ve İşeri, 2014: 155). Eğer iyi bir yazma eğitiminden geçerlerse Kana, Özbaşı ve Ünlü’nün (2015: 911) verdiği bilgilerden faydalanarak öğrencilerin yazma sorumluluğuna sahip olma, metin oluşturabilme, yazım kurallarını bilme, düşüncelerine mantıklı bir düzen verme, biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilme, anlatım çerçevelerini tanıma ve uygulama gibi birçok beceriyi kazanmış olmaları gerektiğini söyleyebiliriz. Bu becerilerin kazanılmasıyla yazma eğitimi, esas amaçlarına ulaşmış olacaktır.

Yazma çalışmalarında, öğretmenler yazma kaygısını önemsemeli (Öztürk, 2016a, 2012; S. Maden vd., 2015), yazma kaygısı hakkında öğrencilerde bir farkındalık oluşturmalı (İşcan, 2015), bu kaygının yazma becerilerindeki gelişimle birlikte azalacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir (Öztürk, 2016a). Ardından öğrencilerin bireysel kaygı eşiklerini belirlemeli, yapacağı çalışmalar ve ödevlerin her bir öğrenci açısından bu eşiği aşmamasına dikkat etmelidir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Yazma kaygısının düzeyinin bir öğrenciden diğerine değişebileceği

unutulmamalıdır (Güneyli, 2016). Böylece sınıfta hiçbir öğrencinin yazma çalışmalarındaki kaygı durumları gözden kaçmamış ve her öğrenciye dikkat edilmiş olacaktır.

Öğretmenler, yazma sürecinde öğrencilerin rahat olacakları ortamlar oluşturmalı, yazmayı korku duyulacak bir uğraş olarak değil de zevk alınacak bir uğraş olarak algılamaları için onları teşvik etmeli, cesaretlendirmeli, yüreklendirmeli ve öz güvenlerini arttırmalıdır (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ateş ve Akaydın, 2015; Güneyli, 2016; İşcan, 2015; Kana vd., 2015; Öztürk, 2012). Bunları sağlayabilmek için de öğretmeler, öğrencileri dikkatle izleyerek ve yakından tanımaya çalışarak sınıf içerisinde yazma kaygısına yol açan etmenleri belirleyip çözmelidir (Ateş ve Akaydın, 2015).

Öğretmenler, yazma etkinliklerini gerçekleştirirken süreç temelli yazma eğitimine uygun olarak öğretimin başından sonuna dek (konu seçimi, önyazım, yazma sırası, değerlendirme) öğrencilerin kaygı düzeyini azaltmaya yönelik önlemler almalıdır (Güneyli, 2016: 175).

Yazma sürecinin her anında, yazma kaygısını gidermeye yönelik çalışmalar, öğretmenlerin daha fazla çaba sarf etmelerini gerektirebilir; ancak öğrencilerin her bir aşamada, daha doğru işler yapmalarını sağlayabilir. Bunun için yazma çalışmaları esnasında, öğretmenler akran dönütleri (Avcı ve İşeri, 2014) ve kendilerinin yapacakları geribildirimleri kullanmalıdırlar (İşeri ve Ünal, 2012). Ancak yazdıkları hakkında öğrencileri incitici ve alaycı bir dille dönüt vermemeli, yapılan yanlışları isimsiz şekilde tüm sınıfa hitaben anlatmalıdırlar (Ateş ve Akaydın, 2015). Başka bir ifadeyle yapıcı eleştiriler ve uygulamalara yer veren bir yaklaşımı benimsemelidirler (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Ayrıca geribildirim ya da dönütler verirken öğrencilerin yazılarını sadece başlık, noktalama gibi biçimsel özelliklerden ziyade dil ve anlatım gibi içerikle ilgili özellikler açısından da değerlendirmeye dikkat etmelidirler (Öztürk, 2016a). Böylece öğrencilerin yazılı ürünleri, bütün yönleriyle değerlendirilmiş ve öğrencilere daha verimli dönütler verilmiş olabilir.

Öğretmenler yazılı anlatım esnasında, öğrencilere tek bir konu vermemeli veya bu noktada dayatma yapmamalı, onların istedikleri, hoşlandıkları, ilgi duydukları, anlayıp önemli olduklarına inandıkları, rahatça yazabilecekleri ve yaşadıkları, gördükleri ile deneyimlerini kullanma imkânı verecek konular vermelidirler (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Ateş ve Akaydın, 2015; Tiryaki, 2011; Öztürk, 2016a, 2012). Yazılı anlatım çalışmalarında en çok eleştirilen durumlardan biri olan tek bir konu ya da öğrencilere

hitap etmeyen konular üzerinden gidilmesi, öğrencilerin daha nitelikli ürünler ortaya koymalarını engelleyebilir. Az bildikleri veya hiç bilmedikleri ya da ön bilgilerinin olmadıkları konularda yazarken öğrenciler gerçekten zorlanabilir.

Her metin türünün kendine özgü yapısı ve kurallarını öğretmenler, öğrencilere öğretmeli ve metin türlerine dayalı yazma çalışmaları yaptırmalıdır (Öztürk, 2016a). Böylece öğrencilere daha sistematik yazılı ürünler oluşturabilme becerileri kazandırılabilir.

Yazma etkinliklerinde zaman sınırlamaması koymamalı, öğrencilere yeterli zamanı vermeli, kısa bir sürede öğrencileri yazılarını tamamlamaya zorlamamalıdır (Avcı ve İşeri, 2014; İşcan 2015; Öztürk, 2012). Yazma kaygısının belki de en önemli etkenlerinden biri olabilen zaman sınırlamasının koyulmaması, öğrencilerin rahatlayarak düşüncelerini daha etkili şekilde yazmalarını sağlayabilir.

Derslerde öğrencilerin kaygı düzeylerini azaltacak uygulamalara (Ateş ve Akaydın, 2015; Öztürk, 2016a), işbirlikçi öğrenmeye (İşcan, 2015), bireysel ve grupta yazma çalışmalarına (Katrancı, 2015), yaratıcı dramaya (Sevim ve Eren, 2013), yaratıcı yazma çalışmalarına (Avcı ve İşeri, 2014) veya belirsizlik durumları karşısında öğrencilerin düşünüp, sorgulayıp, araştırma yapıp ve bulduklarını yazıya aktarmalarını sağlayan yöntem ve tekniklere yer vermelidir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Farklı yöntem ve teknikler, her bir öğrenci için daha işlevsel sonuçlar ortaya koyabilir.

Öğrencilerin mümkün olduğu kadar fazla yazma deneyimi yaşamalarını sağlamalıdır (Katrancı, 2015; İşcan, 2015; İşeri ve Ünal, 2012). Bu doğrultuda yapılacak çalışmalar, öğrencilerin günlük hayattaki ihtiyaçları (S. Maden vd., 2015), ilgi, istek ve düzeylerine uygun olmalıdır (Ateş ve Akaydın, 2015; Aşılıoğlu ve Özkan, 2013; Kana vd., 2015). Ayrıca bu çalışmalar derslerle sınırlı kalmamalı, okul dışına da taşınmalıdır (Ateş ve Akaydın, 2015; S. Maden vd., 2015). Böylece yazma çalışmaları bir süreklilik kazanabilir, sadece derslerle sınırlı kalmayabilir.

Öğrencilere kitap, dergi, gazete gibi çeşitli materyalleri okuma alışkanlığı kazandırılmalıdır (Ateş ve Akaydın, 2015; Güneşli, 2016; Kana vd., 2015; Öztürk, 2012; S. Maden vd., 2015; Tiryaki, 2013; Yıldız ve Ceyhan, 2016). Okunan materyaller bilindiği üzere yazılı ürünlerin kaynağı durumundadır.

Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin yazma kaygılarını orta düzeyde tutabilmek için alanyazından derlenen bu görevler, anadili veya yabancı dil olarak Türkçenin öğretimindeki yazma becerilerinin kazandırılmasında öğrencilere faydalı olabilir. Öğrencilerin yazma kaygısı kaynaklı fark edilmeyen sorunlarının anlaşılmasına ve çözülmesine yardımcı olabilir.

2.1.8.5.2 Yazma tutumu

Latince *uyum* anlamındaki *aptus* kökünden gelen tutum (Temizkan ve Sallabaş, 2009), “bireyin herhangi bir durum hakkındaki duygu ve düşüncelerinin söz ve davranışlarıyla dışa vurulması” (Bağcı, 2007: 40) veya bir nesneye karşı tutarlı bir şekilde gösterilen, öğrenilmiş eğilimlerdir (Fishbein ve Ajzen, 1975). Bunlara benzer fakat biraz daha geniş bir şekliyle tutum, bireyi belirli bir nesne, konu, olay, durum vb. karşısında belirli davranışlar göstermeye yönelten öğrenilmiş eğilim (Demirel, 2001; Demirel ve Ün, 1987) ya da ön algılama biçimidir (Temizkan ve Sallabaş, 2009). Tanımlarda tutumun, önceki deneyimler sonucunda oluşan ve sonraki deneyimlere yön veren içsel bir tepki verme veya davranış eğilimi olarak açıklandığı ve insan psikolojisinin dikkate değer yanlarından birisini oluşturduğu söylenilebilir.

Tanımlarda değinildiği gibi tutum, insanlarda doğuştan var olan bir tepki verme veya davranış eğilimi değildir. İnsanlar tutumlarını, yaşantıları içerisinde karşılaştıkları farklı olay ve durumlar sonucunda öğrenerek oluşturmakta ve zamanla da içselleştirmektedir (Çörek, 2006; Sünter, 2017; Şahinli, 2008; Tavşancıl, 2014). Tutumlarının oluşmasına sebep olan çeşitli olay ve durumların benzer ya da aynılarıyla karşılaştıklarında da insanlar, içselleştirdikleri tutumlarına göre tepki verebilmektedir. Örneğin tahtaya kalkıp kendisinden bir cümleyle ilgili bir işlemi yapması istenilen bir öğrenci, bu sırada yanlış yapar ve arkadaşları ile öğretmenlerinden olumsuz tepkiler alırsa sonraki zamanlarda tahtaya kalkmak istemeyebilir. Tahtaya kalkmaktan korkabilir ve tahtada bir şeyler yapmaya karşı kötü bir tutum geliştirebilir.

Tutumların oluşturulduktan sonra da değiştirilmeleri zordur (Demirel ve Ün, 1987). Tutumlar, bireylerin duygu ve düşünce dünyalarında kalıcı bir yer edinebilir ya da bu düzeyde bir etki gücüne sahip olabilir. Nitekim araştırmalarda (Tavşancıl ve Keser, 2001), tutumların ergenlik dönemlerinde oluşmaya başladığı ve ilk yetişkinlik

döneminde kemikleştiği belirtilmektedir. Kemikleşen tutumları, kolaylıkla veya birkaç farklı yaşantı deneyimiyle istenilen yöne çekebilmek çok zor olabilir.

Araştırmacılar (Temizkan ve Sallabaş, 2009: 157), tutumların her birinin olumlu ve olumsuz olmak üzere iki yönünün bulunduğunu dile getirmektedir. Buna göre kişi her hangi bir konu, olay, durum vb. karşısında kendi içinde olumlu veya olumsuz bir eğilime sahiptir. Bu eğilim olumlu ise kişi konu, olay, durum vb. karşısında olumlu tutum geliştirmekte; eğilim olumsuz ise de kişi, olumsuz tutum geliştirmektedir. Yani tutumların olumlu ya da olumsuz davranışlara yol açabilmeleri söz konusudur (Tavşancıl, 2014).

Ayrıca her bir tutumun bilişsel, duyuşsal ve davranışsal olmak üzere üç ögesi bulunmaktadır (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Bilişsel öge, kendisine karşı tutum geliştirilen konu, nesne, olay ve duruma ilişkin oluşturulan her türlü inanç ve düşüncüyü; duyuşsal öge, bunlarla ilgili duygu ve heyecanları; davranışsal öge de bunlara karşı tepki verme eğilimlerini içerir. Bu üç öge arasında bir uyum vardır ve bu uyum sayesinde tutum oluşmaktadır (Baştuğ, 2015; Bağcı, 2007; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Temizkan ve Sallabaş, 2009). Diğer bir ifadeyle bireyin herhangi bir nesne, olay, durum vb. hakkında zihninde bir inancı bulunmakta, birey bu inancına göre bunlarla ilgili duygular geliştirmekte, inanç ve duyguları dâhilinde de bunlara karşı bir tepki verme eğilimi içerisine girmektedir denilebilir.

Oldukça güçlü eğilimler olan tutumlar (Özdemir, 2014), öğrenmenin önemli öğelerinden biridir (Görgüç, 2016). Kendilerine öğretimi yapılmak istenilen herhangi bir konu, içerik veya öğrenme alanına yönelik öğrencilerin geliştirebilecekleri olumlu veya olumsuz tutumlar, onların bu konu, içerik ya da öğrenme alanındaki başarılarında etkili olabilir. Öğrenciler konu, içerik veya öğrenme alanına yönelik olumlu bir tutum geliştirmişlerse bunları amaçlanan düzeyde başarılı şekilde öğrenebilirler. Olumsuz bir tutum geliştirmişlerse de bunları öğrenmede başarısız olabilir ya da yetersiz bir düzeyde öğrenebilirler (Bağcı, 2007; Erdoğan, 2012; Göçer, 2014, 2016; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Kırmızı ve Beydemir, 2012; Türkel, 2011). Dolayısıyla öğrencilerin tutumları, öğrenme süreçlerinde ya itici bir güç ya da bir geri çekilme tepkisi olarak ortaya çıkabilir ve öğrencilere yapılan öğretimin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesinde dikkate değer bir oynayabilir.

Öğrencilerin tutumlarının etkili olduğu öğrenme alanlarından biri de dil öğretimindeki yazma alanıdır. Öğrencilerin yazma alanına yönelik tutumları, yazma sürecinin nasıl şekilleneceği veya sonuçlanacağında belirleyici olmaktadır (Yıldız, 2016). Çünkü öğrenciler, yazma sürecindeki iş ve işlemleri, tutumlarının yönlendirmeleri dâhilinde ya doğru bir şekilde ya da isteksiz davranarak eksik şekilde yapabilirler. Bu iş ve işlemleri doğru bir şekilde yaparlarsa daha kaliteli yazılı ürünler, isteksiz şekilde yaparlarsa da bütünlüğü ve derinliği bulunmayan, farklı dil yanlışlarının bulunduğu yazılı ürünler ortaya koyabilirler. Araştırmacıların (Ak, 2011; Akın, 2016; Bağcı, 2007; Balcı, 2017; Erdoğan, 2012; Göçer, 2014; Kırmızı ve Beydemir, 2012; Korkmaz, 2015; Özdemir, 2014; Türkel, 2011; Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014; Yıldız, 2016; Yıldız ve Kaman, 2016) cümleleriyle söyleyecek olursak öğrenciler, yazma veya yazılı anlatıma yönelik olumlu tutumlara sahip iseler yazma becerilerini daha kolay bir şekilde edinebilirler. Edindiklerini yazma becerilerini de yazma çalışmalarında rahat bir şekilde kullanabilirler. Böylece öğrencilerin yazma becerileri gelişebilir. Öğrenciler, biçim ve içerik ya da yazım ve noktalama ile dil ve anlatım bakımından nitelikli yazılı ürünler ortaya koyabilirler. Yazmada başarılı olabilirler. Öğrenciler yazmaya yönelik olumsuz tutumlara sahip iseler de daha ilk başta yazma becerilerini edinmede sorunlar yaşayabilirler. Bunları yetersiz şekilde edinebilirler ya da çoğu yazma becerisini edinemezler. Bu da öğrencilerin yazma becerilerini kullanamamalarıyla sonuçlanabilir ve bundan ötürü yazma becerileri gelişemeyebilir. Nihayetinde öğrenciler yazmada başarısız olabilirler.

Yazmadaki başarısız olma ihtimalleri, öğrencilerin derslerdeki akademik başarılarını da etkileyebilir. Göçer'e (2016) göre öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ve inanışları, onların performanslarındaki temel belirleyicilerden biri olabilir. Bütün derslerde öğrencilerin az veya çok ya da derslerin içeriklerinin gerektirdiği şekilde yazma becerilerini kullanmaları gerekmektedir. Sınavlarda da öğrenciler yazma becerilerini devreye sokmaktadır. Bundan dolayı Akın (2016: 471), temel dil becerilerinden olan yazma becerisine ilgi gösteren ve yazmaya yönelik olumlu tutum geliştiren öğrencilerin akademik başarılarının iyi düzeyde olacağını beklediğini söylemektedir. Temizkan ve Sallabaş (2009: 158) ise daha kesin ifadelerle, yazılı anlatımın diğer derslerde başarılı olmanın temelini oluşturduğu ve yazılı anlatımdaki düzensizlik ve bozukluğun diğer derslerde de sorunların yaşanmasına neden olduğunu dile getirmektedir.

Her bir öğrencinin yazmaya yönelik olumlu veya olumsuz bir tutum geliştirmesinde alınan eğitim, aile ortamı ve kişisel özellikler gibi bazı değişkenler etkili olmaktadır (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Göçer, 2014). Alınan eğitimde, özellikle yazma eğitimi açısından öğretmenlerin öğrencilere nasıl bir yazma eğitimi verdiği, öğrencilerin yazma tutumlarının hangi yönde olacağını belirleyen önemli bir etken olabilir. Yazma eğitiminin gerektirdiklerini, derslerde etkili ve işlevsel bir şekilde uygulayabilen öğretmenler, öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerini sağlayabilir.

Fakat öğretmenler bunun yerine yazma çalışmalarında kâğıt düzeni, yazı güzelliği ve dil bilgisi kurallarına ağırlık verme, yazıda belirli bir sonuca ulaşma çabasının üzerinde durma, ilgi çekici olmayan konular, atasözü veya özdeyişler ile önemli gün ve haftaları açıklama ve anlatma gibi geleneksel uygulamalara yer verirlerse (Kırmızı, 2009; Kırmızı ve Beydemir, 2012; Korkmaz, 2015), öğrencilerin sınıftaki heyecanlanma, yanlış yapma, alay edilme ve eleştirilme durumlarını dikkate almazlarsa (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016), örnek yazı çalışmalarını eksik bırakıp yazmaya yeterli zaman ayırmazlarsa ve öğrencilere yazma sürecinde yeterince rehberlik etmezlerse (Selanikli, 2015) öğrenciler yazmaya yönelik olumsuz tutumlar geliştirebilirler. Yazma çalışmalarının sıkıcı, tekdüze ve meşakkatli olduğunu düşünürler ve yazmada başarısız olurlar (Uygun, 2012; Uygun vd., 2014). “Sonuç olarak geçmişte yazma sürecinde yaşananlar, yazmaya karşı tutumların oluşmasında etkili olmakta ve bunlar yazma başarısına yansımaktadır” (Baştuğ, 2015: 74).

Öğretmenlerden sonra aile ortamı, ilk başta öğrencilerin okulda yazma eğitimi kapsamında gördüklerini pekiştirmeleri ve böylece bunları zihinlerinde kalıcı bir hâle getirmeleri açısından önemli olan bir değişkendir denilebilir. Eğer ebeveynler, evde, çocuklarının okulda gördükleri yazma eğitimlerini ve bu eğitim doğrultusunda çocuklarına verilen yazma görevlerinin yapılmasını takip ederlerse çocuklarının yazma becerilerini kazanabilmelerine ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Hatta kendileri de çocuklarıyla birlikte yazma çalışmaları yapabilirler ve yazdıklarını karşılıklı değerlendirebilirler. Ancak ebeveynler, bu konuda duyarsız davranırlarsa ve çocuklarına sadece öğretmenleri tarafından verilen yazma görevlerini yapmalarını söylerlerse, çocuklarının yazma becerileri gelişmeyebileceği gibi yazmaya yönelik tutumları da olumsuz olabilir. Çocuklar yazmadan iyice uzaklaşabilir.

Öğrencilerin kişisel özelliklerine gelince yazmaya ilgi ve istek duyan, yazmada yetenekli olan öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmeleri muhtemeldir. Çünkü bu öğrenciler, yazma eyleminin anlamını kavramış ve kendilerine sağladıklarının farkına varmış olan öğrencilerdir denilebilir. Ancak araştırmalarda (Ak, 2011; Akaydın ve Kurnaz, 2015; Göçer, 2014; Türkel, 2011), genel olarak öğrencilerin yazmayı zor bir eylem olarak algıladıkları ve bundan dolayı yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmedikleri ifade edilmektedir. Doğrusu;

Yazma, emek, sabır, birikim ve zaman ister. Bu nedenle her birey kendisini yazılı olarak ifade etmekte başarılı değildir. Bunun sonucu olarak yazma eyleminde başarısız olanlar, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirmektedir” (Selanikli, 2015: 3). Nitekim “Yazma üzerine yapılan kaygı ve tutum çalışmalarından, öğrencilerin yazmaya yeterince güdülenmedikleri, yazmaya dönük önemli ölçüde kaygı taşıdıkları, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılmaktadır” (Avcı ve İşeri, 2014: 153).

Tutumlar eğitimin duyuşsal kazanımlarıyla ilgilidir ve bu kazanımlara ulaşılması, bilişsel kazanımlara nazaran daha zordur ve daha uzun bir süre gerektirir (Sünter, 2017). Onun için değinilen bu değışkenlerin etkisiyle öğrencilerde yazmaya yönelik olumsuz tutumlar ile karşılaşılsa öğrencilerin olumsuz yöndeki tutumlarını, olumlu yönde değıştirmek için gereken önlemler alınmalı ve uygulanmalıdır. Bu önlemleri en iyi şekilde alabilecek ve uygulayabilecek olan da öğretmenlerdir. Öğrencilerin yazma kaygılarını orta düzeyde tutmak için öğretmenlere düşen görevlerin anlatıldığı önceki bölümde de değinilen bu önlemlerin en başında, hem anadili hem de yabancı dil olarak Türkçe öğreten öğretmenlerin öğrencilere doğru bir yazma eğitimi vermeleri gelmektedir. Bunun için de öğretmenler yazma eğitimini plânlı ve programlı bir şekilde yürütmelidir. Yazma çalışmalarını sistematik bir işleyiş içerisinde yapmalıdır. Öğrencileri yazma çalışmalarında yalnız bırakmamalı, onlara gerektiği şekilde rehberlik etmelidir. Öğrencilerin düzey ve ilgilerine uygun olan konular seçmeli, bu konularda düzgün bir yazılı ürün ortaya çıkartabilmeleri için öğrencilere yeterli zamanı vermeli ve öğrencilerin yazma çalışmalarında rahat olmalarını sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır. Farklı yöntem ve teknikleri işe koşarak öğrencilerin yazılarında yaratıcılıklarını ortaya çıkarmalarına yardımcı olmalıdır. Ayrıca öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını belirlemeli ve yazmaya yönelik tutumları olumsuz olan öğrencilerin bu tutumlarını, olumlu hâle getirebilmek için bireysel çalışmalar yapmalıdır (Bağcı, 2007; Balcı, 2017; Beydemir, 2010; Erdoğan, 2012; Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Kırmızı, 2009; Kırmızı ve Beydemir, 2010; Özdemir, 2014; Uygun, 2012; Uygun vd., 2014). Tabi bunları yapabilmeleri için öncelikli olarak

kendilerinin yazma becerileri gelişmiş olmalı, kendileri yazmayı sevmeli ve yazmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirmiş olmalıdırlar (Bağcı, 2007; Özdemir, 2014).

2.1.8.5.3 Yazma öz yeterliği inancı

Öz yeterlik (self-efficacy) kavramı, Sosyal Öğrenme Kuramı bağlamında Albert Bandura tarafından ortaya koyulmuştur. Kuram içerisinde, özellikle motivasyon açısından öne çıkan önemli bir kavramdır (Akar, 2008; Tuzcu, 2010; Karafil, 2015). Bandura'ya (1994) göre öz yeterlik, insanların hayatlarına etki eden olaylar karşısında bir şeyler yapma yeteneklerine dair sahip oldukları inançlarına karşılık gelmektedir. Bu genel tanıma benzer şekilde Dumanlı (2014: 54) ile Batar ve Aydın (2014: 582-583) öz yeterliği, Bireyin kendini nasıl gördüğü, nasıl hissettiğiyle ilgili olup yapabileceklerinin farkında olması ve yapamayacakları karşısında da mücadele etme gücünü kendinde bulabilme yeteneği” olarak tanımlamaktadır. Biraz daha özel bir açıdan yaklaşarak öz yeterliği tanımlayan araştırmalarda bu kavram;

Kişinin, belli bir alanda kendinden beklenen davranışları düzenleme ve gerçekleştirmeyle ilgili kendi kapasite ve yeteneklerine olan inancı” (Sallabaş, 2012: 271); “bireyin bir işi yaparken nasıl başarılı olabileceğine ilişkin kendisi hakkındaki inancı” (Batdı, 2013: 55) veya “Kişinin kendini yetiştirdiği bir alanda başladığı işi zihninde tasarladığı plan çerçevesinde yürüterek; beklenen başarı ile sonuçlandırdığı ana kadar geçen süreçte, iş yapma kapasitesi hakkında kendine ilişkin yargısı” (Dilmaç ve İnanç, 2015: 387),

şeklinde açıklanmaktadır. Tanımların tamamında öz yeterlik kavramının, bir kişinin her hangi bir işi, işlemi, görevi yapıp yapamama veya bir olay ya da durumu çözüme kavuşturup kavuşturamamaya ilgili sahip olduğu inançları olarak tarif edilmeye çalışıldığı söylenilebilir.

Öz yeterlik inancının insanların hayatında önemli bir yeri vardır. İnsanlar sahip olduğu inançlara göre davranışlarını şekillendirmekte, ne yapacaklarına karar vermekte, bu kararlar hareketlerinin sonuçlarını etkilemekte ve belki de hayatlarının akışını değiştirmektedir (Aliş, 2008: 18-19).

Başka bir deyişle öz yeterlik inançları, insan hayatının merkezine yerleşebilmekte, çeşitli davranış ve eylemlerin altında yatan esas unsurlardan biri olabilmektedir. İnsanlar bu inançlarından aldıkları referanslar doğrultusunda davranabilmekte ve eylemlerine yön verebilmektedir. İnançların çizdiği çerçeve içerisinde yaşamlarını sürdürebilmektedir.

İnsanlar güçlü bir öz yeterlik inancına sahip oldukları zaman kendi yeteneklerinin neler olduğunu ve bu yeteneklerinin durumunu daha iyi fark edebilmektedir. Zamanla da bu yeteneklerini çok daha etkili bir şekilde kullanabilmekte ve kendilerini geliştirebilmektedir (Korkmaz, 2015). Hayatın ilerleyiş süreci içerisinde daha faydalı ve işlevsel kazanımlar elde edebilmektedir.

Öz yeterlik inancı güçlü olan bir birey, Dilmaç ve İnanç'a (2015) göre bir işi yaparak hangi amaçlara ulaşacağını belirleyecek ve bunlara ulaşma sürecinde karşılaşılabileceği zorluklar ile bunları alt etmek için kullanabileceği yöntemlere dair bir ön görüş sahibi olacaktır. Bu ön görüş doğrultusunda işi yapmaya başlayacak ve işin her bir boyutunda, amaçlarına ne kadar ulaştığını kontrol edecektir. Gerekirse eksik kaldığı tarafları değerlendirip bunları gidermeye çalışacaktır (Kurudayıoğlu ve Çelik, 2013). Sonunda işi amaçlarına uygun veya bu amaçlara daha yakın bir seviyede tamamlayabilecektir. Zayıf bir öz yeterlik inancına sahip olduğunda ise birey, işi bu şekilde yapamayabilir. Bu işi yapma sürecinin en başından sonuna kadar çeşitli zorluklarla karşılaşabilir ve başarısız olabilir.

Bandura'nın (1994) ortaya koyduğu öz yeterlik kavramı için ülkemizde öz yeterlik algısı (Akkoyunlu ve Kurbanoglu, 2003; Aksoy ve Diken, 2009), öz yeterlik inancı (Aliş, 2008; Batar ve Aydın, 2014; Kurbanoglu, 2004) veya yetkinlik beklentisi (Yiyit, 2001) gibi çeşitli kavramlarla kullanılabilir. Hatta araştırmaların içeriğinde, bu kavramların hepsine yer verilebilmektedir. "Farklı kavramlar kullanılsa da, bu çalışmaların hepsi Bandura'nın Öz yeterlik (selfefficacy) kavramına atıfta bulunmaktadır" (Aksoy ve Diken, 2009: 30). Bu araştırmada öz yeterlik inancı kavramı kullanılmış; fakat yerine göre öz yeterlik inancı yerine göre de sadece öz yeterlik kavramından faydalanılmıştır.

Araştırmacıların (Batar ve Aydın, 2014: 582-583; Dumanlı, 2014: 54) verdiği bilgilere göre öz yeterlik, bireyin kendisiyle-özünüyle ilgili bir kavramdır. Öz yeterlik inancının durumunu, tam anlamıyla bireyin özünden başkası bilemez, fark edemez. Bireyin bir alana, işe karşı motive olmasıyla birlikte gelişmeye başlayan öz yeterlik inancını anlama ve anlamlandırabilme kanısı, ancak bireye ait ve bireyin keşfedebileceği bir yetenektir, bir süreçtir. Diğer bir ifadeyle söyleyecek olursak kişiyi, en iyi kendisi bilir veya kişi, kendisini bilir.

Bir iş ya da görevin bireyden gerektirdiği asıl beceri ve yetenekler ile bireyin öz yeterlik inancı, birbiriyle aynı şeyler değildir. Öz yeterlik, asıl beceri ve yeteneklere dair inançlardır ve bunların birbiriyle eşlemesi yani birbirine uyması gerekmemektedir (Artino, 2012; Büyükduman, 2006). Öz yeterliğin daha çok bireyin yapabileceği potansiyeline yönelik psikolojik bir duygu durumunu ortaya koyduğu ve bundan dolayı onun asıl beceri ve yeteneklerinin dışına çıktığı söylenilebilir. Sallabaş'ın (2012: 274) cümleleriyle ifade edecek olursak “yetenekli olup, öz yeterlik algısının düşük olmasından ötürü başarısızlığa uğrayan ya da edilgin kalan bireyler olabildiği gibi, çok sınırlı becerilere sahip olmalarına karşın yeterlilikleri konusunda güveni yüksek olan insanlar da vardır.”

Öz yeterlik inancı *geçmiş yaşantılar, dolaylı yaşantılar, sözel ikna ile fiziksel ve duygusal durumlar* olmak üzere dört bilgi kaynağından ileri gelmektedir (Bandura, 1977; Batdı, 2013; Demir, 2011). Bu bilgi kaynakları kısaca şu şekilde açıklanabilir:

a) Geçmiş Yaşantılar: Bandura (1977: 195) geçmiş yaşantıların, bireyin kendi deneyimlerine dayalı olduğu için öz yeterlik inancının oluşumundaki en etkili kaynak olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacıya göre elde edilen başarılar, öz yeterlik inancının gelişmesini sağlar; fakat tekrar eden başarısızlıklar, özellikle iş veya olayların öncesinde ortaya çıkarsa öz yeterlik inancının gelişmesine zarar verir. Hatta;

Uzun süreli olumsuz davranış deneyimleri bireyde öğrenilmiş çaresizlik duygusunu yaşatarak, başladığı işi kendini gerçekleştiren kehanete doğru sürüklemektedir. Ve böylece bireyin daha önceki yaşantısından elde ettiği olumsuz öz yeterlik algısı bir sonraki davranışının sonucu etkilemekte etkin bir rol oynamaktadır” (Dumanlı, 2014: 57).

Tekrar eden başarılar ise güçlü bir öz yeterlik inancının geliştirilmesini sağlar ve bunlar sayesinde ara sıra yaşanan başarısızlıkların olumsuz etkileri azaltılır (Bandura, 1977). Tekrar eden başarılar, bir bakıma bireyin öz yeterlik inancının daha sağlam bir yapı içerisinde oluşmasını sağlıyor olabilir. Ancak bazı deneyimlerin başarısızlıkla sonuçlanması bireyi, yanlış yaptığı noktalar üzerinde düşünmeye ve bunları ortadan kaldırmak için uğraş vermeye yönlendirebilir. Bu şekilde bireyin öz yeterlik inancının oluşumu olumlu yönde etkilenebilir. “İnsanların karşılaştığı bazı zorluk ve engeller, insana başarının sürekli bir çabayla elde edildiğini öğretirken faydalı bir amaca hizmet eder” (Aliş, 2008: 28).

- b) Dolaylı Yaşantılar: Kendi deneyimlerinin yanında başka insanların deneyimleri de bireylerin öz yeterlik inançlarının oluşumunda söz sahibi olmaktadır. Bireyler, başka insanları kendilerine model alabilir ve onların yaşantılarını gözlemleyerek farklı iş veya işlemleri öğrenebilirler. Bu iş ya da işlemlerde, kendilerine model aldıkları insanların başarıya ulaştıklarını gördüklerinde kendilerinin de başarılı olacaklarını düşünebilirler. Benzer şekilde, bu modellerin başarısız olduklarını gördüklerinde kendilerinin de başarısız olacakları kanısına varabilirler. Dolaylı yaşantılar, bu bakımdan daha güçlü veya daha zayıf bir öz yeterlik inancı oluşturabilir (Artino, 2012; Bandura, 1977, 1994; Batdı, 2013; Büyükduman, 2006). Başarılı veya başarısız deneyimler ortaya koyan eden modelleri gözlemleyerek bireyler bir bakıma kendi yetkinlik düzeylerini sorgulama sürecine giriyor olabilirler. “Bunu ben de yapabilirim.” ya da “Bunu ben (asla) yapamam.” türünden iki yön arasında gidip gelebilecek bu sorgulama süreci sonunda bireyler, öz yeterlik inançlarının oluşumunu güçlendiriyor veya zayıflatıyor olabilirler.
- c) Sözel İkna: Bir işi yapması bakımından çevresindeki insanlar tarafından bireye telkinler, öğütler gibi ikna edici söylemlerde bulunulması, bireyin öz yeterlik inancının oluşumunda etkili olmaktadır. Eğer bireye güvenildiği hissettirilirse, birey teşvik edilir ya da cesaretlendirilirse onun bir işi yapma noktasındaki öz yeterlik inancı gelişebilir. Fakat bireye, kendisine güven duyulmadığı hissettirilirse ve başarılı olamayacağı gibi sözler sarf edilirse bireyin öz yeterlik inancı zarar görebilir. Birey, başkalarının düşüncelerine değer verdiğinden kendisine olan güvenini kaybedebilir ve işi başarılı bir şekilde yapamayabilir. Bunun sonucunda daha zayıf bir öz yeterlik inancı oluşturabilir (Bandura, 1977, 1994; Batdı, 2013; Büyükduman, 2006; Derman, 2007; Manay, 2017). Sözel iknada çevrenin birey üzerindeki etkisi, dolaylı yaşantılardaki modellerin etkisine benzemektedir. Her iki bilgi kaynağı, bireyin çevresinden bağımsız kalamadığını ve çevrenin birey üzerinde, kendi özü kadar olmasa da büyük bir etkiye sahip olabildiğini göstermektedir.
- d) Fiziksel ve Duygusal Durumlar: Bireyin öz yeterlik inancının oluşumunda etkili olan son bilgi kaynağı, fizyolojik ve duygusal uyarılmalara sebep olan durumlardır. Endişe, korku, kaygı, stres gibi durumlar, bireyde fizyolojik ve duygusal uyarılmalar oluşturabilir. Bunların etkisiyle birey, bir iş ya da etkinliği başarısız bir şekilde tamamlayabilir. Bunu önlemek için birey, ruhsal ve bedensel

açından kendini iyi hissederek iş veya etkinliği yapmaya başlamalıdır. Böylece başladığı iş ya da etkinliği başarılı bir şekilde tamamlama bakımından daha güçlü bir öz yeterlik inancı geliştirebilir (Bandura, 1977, 1994; Derman, 2007; Karafil, 2015). Fizyolojik ve duygusal uyarılmaların sebep olduğu zorlayıcı durumların ortadan kaldırılması, bireyin zihinsel olarak rahatlayıp yaptığı iş ya da etkinliğe daha iyi odaklanmasına yardımcı olabilir.

Bu dört bilgi kaynağından ileri gelen öz yeterlik inancı, farklı iş ve işlemleri yapmaları açısından bireylerin *bilişsel, motivasyonel, duygusal ve seçimleriyle* ilgili davranış süreçlerinde etkili olmaktadır (Bandura, 1994; Büyükduman, 2006). Bunlardan bilişsel süreçler, bireylerin bir davranış veya bir işin hangi sonuçları ortaya koyacağıyla ilgili yaptıkları zihinsel değerlendirmelerle ilgilidir. Öz yeterlik inancı güçlü olan bireyler, gösterecekleri bir davranış ya da yapacakları bir işin amaçları doğrultusunda gerçekleşmesi için kendilerini destekleyen durumlar ile ilgili senaryolar oluştururlar. Bu senaryolar üzerinden daha başarılı sonuçlar elde edebilecekleri noktalara yoğunlaşırlar. Öz yeterlik inancı düşük olan bireyler, gösterecekleri davranış ve yapacakları işin amaçladıkları şekilde değil de olumsuz bir şekilde sonuçlanabileceği durumlar ile ilgili senaryolar oluştururlar. Daha çok kötü sonuçlanabilecek noktaların üzerinde dururlar. Öz yeterlik inancının güçlü veya zayıf olması, bu bakımdan bireylerin davranış ve eylemleri hakkında yaptıkları zihinsel ön değerlendirmeleri etkilemektedir (Bandura, 1994; Büyükduman, 2006; Tuzcu, 2010). Zihinsel kurulumunun durumlarını belirleyebilmektedir.

Motivasyonel süreçler, bireylerin bir davranışı gösterme ya da bir iş veya eylemi yapma konusunda kendilerini motive etme durumlarıyla ilgili olan süreçlerdir (Büyükduman, 2006; Tuzcu, 2010). Bandura (1994: 4) öz yeterlik inancının, bireyin kendi motivasyonunu düzenlemesinde anahtar bir rol oynadığını ifade etmektedir. İnsanlar yapacakları eylemler için kendilerini motive eder ve daha önce düşündüklerinden faydalanarak bu eylemlerini yönlendirirler. Öz yeterlik inançlarının güçlü olması, insanların bu eylemlerini yaparken karşılaşılabilecekleri zorlukları sabırla ve direnç göstererek aşabilmelerinde etkili olur. Ancak öz yeterlik inancının düşük olması, insanların eylemlerini yaparken değinilen bu zorluklar karşısında çabuk yılmalarına, dayanamamalarına ve yeteneklerine güvenmemelerine sebep olabilir (Büyükduman, 2006; Tuzcu, 2010). Yaptıkları eylemlerde bu yüzden insanlar daha

nitelikli bir ilerleme kaydedemeyebilirler. Eksik veya daha yetersiz sonuçlarla karşılaşabilirler.

Duygusal süreçler, bir davranış gösterilirken veya bir iş yapılırken bireylerin karşılaşabilecekleri zorluklar karşısında yaşayabilecekleri endişe, korku, stres veya olumsuz düşüncelerle ilgilidir. Motivasyonel süreçler gibi bunlar da bireylerin hedefledikleri şekilde iş ya da işlemlerini gerçekleştirebilmelerinde etkili olmaktadır. Öz yeterlik inancının güçlü olması, bunlarla başa çıkılmasını ve başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilirken bu inancının zayıf olması, bunlarla mücadele edilememesine, başarısız olunmasına; hatta gösterilen davranış veya yapılan işten vazgeçilmesine sebep olabilmektedir (Bandura, 1994; Büyükduman, 2006; Tuzcu, 2010).

Son olarak seçim süreçleri, Bandura'nın (1994: 7) anlatımıyla, insanların yaşadıkları çevre ve yapabileceklerine inandıkları faaliyetleri seçmeleriyle ilgili süreçlerdir. Araştırmacıya göre insanlar kısmen çevrelerinin ürünüdür. Bundan dolayı öz yeterlik inançları, insanların seçtikleri çevre ve faaliyet türlerini etkileyerek yaşamlarını şekillendirir. İnsanlar başa çıkma konusunda yeteneklerinin yeterli olmayacağına inandıkları faaliyet ve durumlardan kaçınırlar. Öz yeterlik inançlarının altındaki yetkinlik düzeylerine uygun olan faaliyet ve çevreleri seçebilir ve böylece daha rahat bir şekilde davranabilirler.

Görüldüğü üzere öz yeterlik inancı, insanların farklı davranış süreçlerinde belirleyici sonuçlar ortaya koyabilmektedir (Büyükduman, 2006). Nasıl ve ne şekilde davrandıklarının içsel belirleyicilerinden biri olabilmektedir.

Değınilen bu davranış süreçleri bağlamında, öz yeterlik inancının insan hayatında etkili olduğu alanlardan biri, anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretimidir. anadili ve yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öz yeterlik inancı, araştırmacılara (Kurudayıoğlu ve Güngör, 2017: 1109) göre öğrencilerin hedef dili öğrenmeye karşı kendilerini nasıl hissettikleri, dile karşı algıları, bu dille iletişim kurma, temel dil becerilerini kullanabilme gibi durumlarla yakından ilgilidir ve bu becerilerin edinimi belirleyici en büyük etkenlerden biridir. Türkçenin öğretiminde öğrenciler açısından dikkate alınması gereken önemli bir durumdur.

Türkçenin temel beceri alanlarından yazma becerisi alanı, belki de öz yeterlik inancının en fazla etkili olduğu beceri alanlarından biridir. Çünkü önceki bölümlerden

hatırlanılacağı üzere yazma becerisi, dil öğretiminde öğrencilerin zorlandıkları bir beceri alanıdır. Öyle olunca da bu beceri alanında öğrencilerin nasıl bir öz yeterlik inancına sahip olduklarını bilmek, çok daha değerli hâle gelmektedir.

Yapılan araştırmalar, öz yeterlik inancı ile yazma becerisi arasında bir ilişkinin bulunduğunu ortaya koymaktadır (Bakır, 2015; Büyükikiz, 2012). Pajares, Johnson ve Usher (2007) ilkokul, ortaokul ve lise öğrencilerinin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında, öz yeterlik inancının kaynaklarının, öğrencilerin yazma öz yeterliliği inançları üzerindeki etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda, öz yeterlik inancını oluşturan kaynaklar ile öğrencilerin yazma öz yeterlik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu belirlenmiştir. Schunk ve Swartz'ın (1993) ilkokul öğrencilerinin katılımıyla yaptıkları araştırmalarında ise öz yeterlik inancı ile yazma becerileri ve stratejilerinin kullanımı arasında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir.

Onun için insanların, yazma becerisi, yazma performansı açısından başarılı olabilmeleri ve olumlu bir öz yeterlik algısına sahip olmalarıyla özdeşleşen bir durumdur (Şengül, 2013: 82). Yazma öz yeterlik inançları olumlu veya güçlü olan bireyler ya da öğrenciler, dışsal ödül ve özendiricilere fazlaca gerek duymadan kendilerini yazmaya motive edebilirler (Akar, 2008). Daha yazmaya başlamadan önce bu işi başaracaklarına inanır, bu da onlarda yüksek bir motivasyon oluşturur ve bu şekilde yazma işini devam ettirmek, kendileri için kolay olur (Demir, 2011; Manay, 2017).

Bu öğrenciler öz yeterlik inançlarına güvendiklerinden yazma işini plânlarlar (Dumanlı, 2014) ve plânladıkları şekilde bu işi yürütürken bir zorlukla karşılaştıklarında daha fazla enerji harcarlar (Büyükikiz, 2012). Bu zorluğu, yetenekleri dâhilinde düşünerek ortadan kaldırırlar (Dumanlı, 2014; Manay, 2017; Sallabaş, 2012). Hatta zorlayıcı deneyimlerle özellikle karşılaşmak isterler. Daha etkili stratejiler kullanırlar (Sallabaş, 2012) ve büyük bir çaba sarf ederler (Büyükikiz, 2012). Çabalarının karşılığını alarak plânladıkları şekilde yazma işini başarıyla bitirebilirler. Nitelikli bir yazılı ürün ortaya koyabilirler.

Yazma öz yeterliği düşük olan öğrenciler ise yazmaya karşı kendilerini motive edemeyebilirler. Yazma çalışmalarına katılmak istemeyebilirler ya da isteksiz bir şekilde bu çalışmalarda yer alabilirler. Yazmaya yönelik olumsuz veya zayıf durumdaki bu öz yeterlik inançlarını değiştirmek için de uğraşmayabilirler. Yazma

açısından kendilerinin yetersiz olduğunu ya da bu becerilerin kendilerinde bulunmadığına inanabilirler. Böyle bir öz yeterlik inancı, öğrencilerin yazma becerilerini kazanamamalarına sebep olabilir ve yazma çalışmaları amacına ulaşamayabilir (Demir, 2011; Korkmaz, 2015; Manay, 2017).

Dil öğreniminin yazma alanı yeterince geliştirilemeyebilir. Öğrenciler dil öğrenimi düzeylerini eksik bir şekilde tamamlayabilir ve ilerleyen zamanlarda bu eksikliğin etkilerini hissedebilirler. Öğrendikleri dili, farklı iş ve işlemleri yaparken belirli bir düzeyde kullanabilir, bu düzeyin üzerine çıkamayabilirler.

“Öz yeterliğin yazma üzerine etkisi dikkate alınarak bireyin başarılı bir yazma süreci geçirebilmesi için, yazmaya yönelik öz yeterliğinin yükseltilmesi gerektiği söylenebilir” (Katrancı, 2015: 43). Bunun için öncelikle öğrencilerin öz yeterlik inançlarının ne durumda olduğu belirlenmelidir. Zayıf öz yeterlik inancına sahip olan öğrenciler tespit edildiğinde, öz yeterlik inançlarını güçlü hâle getirmek için öncelikle bu öğrencilerin yazmada başarılı olmaları ve yazma başarısının tadına varmaları sağlanmalıdır. Bunu yapabilmek için de öğrencilerin yazma becerilerinin düzeyine uygun olan yaklaşım, yöntem ve teknikler işe koşulmalı ve bunlara göre hazırlanmış etkinlik ve çalışma kâğıtları öğrencilere verilmelidir. En önemlisi, bunlar aracılığıyla öğrencilerin yazma çalışmaları düzenli ve sürekli hâle getirilmelidir. Düzenli ve sürekli yazma çalışmaları yaparak öğrenciler yazma alışkanlığı kazanabilirler. Böylece zayıf olan yazma öz yeterlik inançlarını güçlü hâle getirebilir ve yazma becerilerindeki eksikliklerini kapatabilirler (Akar, 2008; Bakır, 2015; Demir, 2011; Korkmaz, 2015; Manay, 2017). Dili kendi bağlamı içerisinde bütüncül bir şekilde öğrenebilirler.

2.2 OTANTİK KAVRAMI VE OTANTİK ÖĞRENME

Hayatımızın farklı anlarında, otantik kavramının kullanımına sıklıkla rastlayabiliyoruz. *Otantik bir mekân, otantik bir kıyafet, otantik bir uygulama* gibi giderek kalıplaşan ifadelerle karşılaşabiliyoruz. *Hâlihazırda olandan farklı, ilgi çekici*

vb. anlamları çağrıştırılabilen bu ifadeler, mevcut hayat şartlarımızın karşısına *etkili bir seçenek* algısı olarak çıkabiliyor.

Peki, sözlükler otantik kavramı hakkında hangi bilgileri veriyor? Bu kavram, internet ortamındaki bir sözlükte “Gerçek olan, gerçeğe veya aslına dayanan, orijinal, mevsuk” anlamlarını alıyor (URL1). Güncel Türkçe Sözlük’te (2017) “Eskiden beri mevcut olan özelliklerini taşıyan” anlamıyla karşılanıyor. Etimoloji Sözlüğü’nde (2017) “aslına uygun” karşılığını buluyor ve Eski Yunancadaki “authentikós” kelimesinden Fransızcaya alıntılandığı belirtiliyor. Ayrıca Eski Yunancadaki “1. Bir işi kendi yapan kimse, asil, vekil olmayan, 2. Soylu kimse, efendi” anlamlarına gelen “authéntēs” kelimesinden +*ikos* son ekiyle türetildiği ifade ediliyor.

Günümüzde çağrıştırılabildiği anlamlara nazaran *gerçek, asıl, ilk, temel* gibi *esas* veya *öz olana* yönelik anlamları ortaya koyduğu ve kökeninin oldukça eskilere dayandığı sözlüklerdeki bilgilerden anlaşılacak otantik kavramı, araştırmacılara (Aşk, 2016; Koçyiğit, 2011) göre eğitim alanında kullanımı yeni olan; ama giderek yaygınlaşan bir kavramdır. Horzum ve Bektaş (2012: 343-344), bu kavramın bir öğrenme yaklaşımı olarak kaynağını, ilk insanın hayatı anlamlandırma ve hayatın içinde karşılaştığı problemlere çözüm bulma çabasından aldığını; ayrıca çırak yetiştirmede ilk uygulamalarıyla karşılaştığını ifade etmektedir. Diğer bir çalışmada (Bektaş ve Horzum, 2014: 11) da araştırmacılar, otantik öğrenme yaklaşımının çırak yetiştirmede kullanıldığını belirtmektedir. Fakat yetiştirilmesi gereken çırak sayısı artınca bu yaklaşımın- veya yöntemin- kullanımından vazgeçilmiştir. Eğitimciler tarafından fark edilince de bu yöntem, eğitim alanında kullanılmaya başlanılmıştır. Zamanla da eğitimde, otantik öğrenme yöntemine verilen önem artmış ve farklı disiplinlerin içerisinde bu yöntem, kendisine büyük bir yer edinmiştir denilebilir.

Har (2005) otantik öğrenmeyi, gerçek dünya problemlerine tam manada dâhil olup bunlar üzerinde çalışmayla gerçekleşen bir öğrenme olarak tanımlarken Pearce (2016), öğrencilere okulda öğretilenler ile gerçek dünya meseleleri, problemleri ve uygulamalarını birleştirmek amacıyla tasarlanmış bir öğrenme olarak tarif etmektedir. Otantik öğrenmenin daha genel bir şekilde açıklanmaya çalışıldığı düşünülen bu iki tanımının yanında, daha özel bir tanımını Adanalı (2008: 19) şöyle yapmaktadır:

Otantik öğrenme, “öğrencinin okul ortamında kendi gerçek yaşamındaymış gibi ortamlar içerisinde, otantik görevler verilerek, bu görevleri kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak ve tam anlamıyla gerçekçi bir biçimde tamamlamasını esas alan bir öğrenmedir.

Bu bilgilerden yola çıkılarak otantik öğrenmenin somut bağlam ve uygulamalar içerisinde, gerçek dünyanın okula veya okulun gerçek dünyaya taşınmasına dayanan bir öğretim anlayışını ortaya koyduğu söylenilebilir.

“Otantik öğrenmede amaç, bireyin doğrudan bir konuyu öğrenmesi değil, gerçek dünya problemlerine çözüm üretmesidir” (Bektaş ve Horzum, 2014: 13; Koçyiğit ve Zembat, 2013a: 1028; Koçyiğit ve Zembat, 2013b: 292). Bu amaca ulaşmak için birey, gerçek dünya problemlerini inceler, bunlarla ilgili bilgiler toplar, topladığı bilgiler üzerine düşünür, düşündüklerini aktif bir şekilde ve işbirliği yaparak eyleme döker, deneme ve uygulamalar yapar. Tüm bunların sonucunda, problemlere çözümler bulur. Tabii bu süreçte öğretmen usta konumunda ve öğrenci, çırak konumunda olur. Usta-öğretmen- çırağa- öğrenciye- rehberlik edip gerekli yardımları yapar. Öğrencinin sağlıklı bir şekilde öğrenme sürecini yönetmesine katkıda bulunur (Adanalı, 2008; Aşk, 2016; Bektaş ve Horzum, 2014; Hastürk, 2013; Horzum ve Bektaş, 2012; İneç ve Akpınar, 2017; Karakoç, 2016; Koçyiğit, 2011; Koçyiğit ve Zembat, 2013a, b; Kazancı, 2010). Bu öğretmen-öğrenci birlikteliğinin, işlevsel öğrenme sonuçları ve deneyimlerinin elde edilmesiyle son bulması muhtemeldir.

Mesela öğrencilere bilimsel bir yöntemi öğretmenin otantik bir şekli, şu şekilde gerçekleştirebilir: Öğrencilerden daha önce gözlemledikleri doğal bir yaşam alanı üzerinden ekosistemin nasıl çalıştığına dair bir hipotez geliştirmeleri istenilir. Ardından öğrencilerden hipotezlerini doğrulamak ya da çürütmek için bir deney tasarımları ve deneyi yapmaları beklenilir. Deneyi yapıp tamamladıklarında öğrenciler bulgularını yazabilir ve bunları, gerçek bilim insanlarına gönderebilirler. Onlar ile bulguları tartışabilirler (URL2). Öğretmenlerinin her bir aşamasında yardımcı oldukları bu sürecin sonunda öğrenciler, bilimsel bir yöntemi gerçekten deneyimleyerek ve deneyimlerini, bu işin içerisinde olan uzmanlarla değerlendirerek tam manada öğrenebilirler.

Yapılandırmacı yaklaşıma uygun ve öğrenci merkezli olan bu yöntem (Adanalı, 2008; Horzum ve Bektaş, 2012; İneç ve Akpınar, 2017; Koçyiğit ve Zembat, 2013a, b) ile öğrenciler, gerçek yaşamla ilgili problemlerle uğraşırken (Har, 2005; Karakoç, 2016; Koçyiğit ve Zambaç, 2013a, b) “doğal ortamlarda yaparak yaşayarak öğrenmeyi, keşfetmeyi, araştırma-sorgulama yapmayı ve günlük hayatla ilişkili somut yaşantılar oluşturmayı” (Aşk, 2016: 12) öğrenirler. Böylece kendilerine sunulan veya elde

ettikleri teorik bilgileri kullanıp anlamlı öğrenme sonuçlarına ulaşabilirler. Zihinlerine bilgileri, birbiriyle tutarlı anlam bağlamları içerisinde yerleştirebilirler. Başka ya da benzer gerçek dünya problemleriyle karşılaştıklarında da zihinlerindeki bu anlam bağlamlarını işe koşabilirler.

Otantik öğrenme aracılığıyla öğrenciler bilgiyi sentez, genelleme, açıklama, hipotez oluşturma için kullanılabilecek ve olgular ile fikirleri düzenleyebilecek seviyeye gelebilirler (Başal, 2015). Bilimsel problemleri aşamalarına uygun bir şekilde çözebilirler (Kinay, 2015). Plânlama, araştırma, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme ve daha birçok üst düzey beceriyi kazanabilirler (Aşk, 2016; Dilmaç 2012; Dolapçioğlu, 2015; Kılıç, 2014; URL2). Zihinsel gelişimlerini arttırabilirler. Karşılaştıkları gerçek dünya problemlerine farklı açılardan bakabilir veya bunu gerçekleştirebilecek bakış açıları oluşturabilirler.

Buraya kadar, otantik öğrenmeyle ilgili kısaca değinilen bilgileri Rule'nin (2006: 2) tespitleriyle toparlamak doğru olacaktır. Bu temel noktalar şunlardır:

- ✓ Otantik öğrenme, bulgularının sınıf dışında başka insanlara da sunulduğu çalışmaların yapıldığı, derslerin konuları içerisinde yer alan uzmanların çalışmalarının taklit edildiği gerçek dünya problemlerini içerir.
- ✓ Otantik öğrenmede açık uçlu bir sorgulama süreci, düşünme becerileri ve üst-bilişe hitap edilmektedir.
- ✓ Otantik öğrenme yoluyla öğrenciler, başka öğrenci grupları ile sosyal öğrenme ve söylem süreci içerisinde olurlar.
- ✓ Öğrenciler, otantik öğrenme aracılığıyla kendi öğrenmeleriyle ilgili proje çalışmalarını yönlendirme, yönetme noktasında bir seçim yapma yetkisine sahip olurlar.

Yani otantik öğrenmede öğrenciler, okul içiyle sınırlı kalabilen geleneksel öğretim süreçlerinin dışına çıkarak gerçek dünyanın belirsizlik ve karışıklıklarını yansıtan problemlerin üzerine eğilmektedir (Pearce, 2016). Doğrudan hayatın kendisi üzerinden bir şeyler öğrenmeye ve edinmeye çalışmaktadır.

2.2.1 Otantik Yazma Modeli

Duke, Purcell-Gates, Hall ve Tower'e (2006: 346) göre otantik okuryazarlık, sınıftaki okuma ve yazmayı öğrenme uygulamalarıyla değil de başka insanlar tarafından gerçekleştirilen okuma ve yazma faaliyetlerinin sınıfta yeniden üretilmesi ve yansıtılmasıyla ilgili bir okuryazarlıktır. Buna göre her bir otantik okuryazarlık faaliyeti, bir okuyucu ve bir yazardan oluşur; yazar, gerçek bir okuyucuya yazan kişidir ve okuyucu, yazarın yazdıklarını okuyan gerçek bir okuyucudur. Araştırmacıların verdiği bu bilgiler aslında otantik yazmanın ne olduğunu da ortaya koymaktadır. Bu bakımdan otantik yazma, çeşitli amaçlar doğrultusunda başkaları tarafından üretilen farklı türlerdeki metinleri, öğrencilerin kendi amaçları doğrultusunda zihinsel bir süzgeçten geçirerek yeniden üretmelerine karşılık gelen bir yazmadır denilebilir.

Başkalarının ürettiği metinlerden yola çıkılması, otantik yazmanın sadece taklide dayalı bir yazma olduğu anlamına gelmemelidir. Otantik yazmada bu metinlerin kullanılmasının amacı, öğrencilere gerçek dünyada belirli bir işlevi, yeri ve etkileri olan metinleri, kendilerinin üretebilmelerine yardımcı olmaktır. Bu noktada başkalarının ürettiği metinler, öğrencilere yol gösterir. Onların kendi metinlerini, nasıl bir yapı ve söylem içerisinde geliştirip ilerleteceklerini bütün boyutlarıyla ortaya koyar. Öğrenciler bunlara dikkat ederek yazılarını oluşturmaya çalışır ve giderek örnek aldıkları metinler gibi gerçek dünyada farklı işlevleri yerine getirecek ve etkileri olabilecek metinler üretebilirler. Ardından bunları, okuyucularına veya hedef kitlelerine sunabilirler. Onun için otantik yazma, en genel hâliyle gerçeği yazmak olarak görülebilir (Lidvall, 2008).

Mesela öğrencilere büyükanne ve babaları veya göçmenlerle ilgili bir röportaj görevi verilebilir. Bu görevi gerçekleştirmek için öğrenciler, bir konuşma metni yazabilirler (Akça ve Ata, 2009). Konuşma metnini yazmaya başlamadan önce öğrenciler, başkaları tarafından yapılmış röportaj metinlerini araştırıp bulabilirler. Bu metinlerde hangi soruların sorulduğunu ve metinlerin nasıl oluşturulduğunu inceleyebilirler. İncelemeleri sonucu kendi röportaj metinlerinin çerçevesini oluşturabilirler. Bu çerçeveye kendilerinden de bir şeyler katabilirler. Daha sonra röportajı yapıp metinlerini hazırlayabilir ve hedef kitleleri kimlerden oluşuyorsa bunlara metinlerini sunabilirler.

Okuldaki belirli bir plân ve program dâhilinde yürütülen ve bu yüzden standart kuralların kullanımını edinme becerilerine yoğunlaşabilen yazma çalışmalarının karşısına, bu türden bir yazma çalışmasının çıkarılması, öğrencilerin yazma eylemini daha yakın bulmalarını sağlayabilir. Fakat bu gibi otantik bir yazma eylemini öğrencilere öğretmek için Lidvall'e (2008) göre otantik bir yazma programını meydana getiren temel bileşenlere göz atmak gerekir. Otantik yazmanın yapısını ortaya koyan esas unsurlar olarak da görülebilecek olan bu bileşenlerden ilki, belirli bir kitle için yazmak ya da belirli bir kitle için yazılı bir ürün oluşturmaktır.

Slagle (1997: 20) otantik yazmanın, öğrencinin kendi sesiyle bir konu hakkında gerçekten yaşayan bir kişi veya gruba yazması demek olduğunu ifade etmektedir. O yüzden hedef kitle, otantik yazmanın önemli bir yanını oluşturur (Duke vd., 2006). Öğrencilerin yazılarını, hedef kitlelerini hesap ederek yazmalarını gerektirir. Bundan dolayı otantik yazmada, öğrencilere “Sevdiğiniz bir yeri tarif edin; belirgin örnekler kullanın.” (Kixmiller, 2004) gibi geleneksel bir yazma görevinin yerine, hedef kitlesi belirli olan yazma görevleri verilmelidir. Ryan'ın (2011: 2) verdiği örneğe göre öğrencilerden yerel bir kuruluş için broşürler hazırlamaları istenilebilir. Hazırladıklarında yerel kuruluşun temsilcileri, bu broşürleri okuyup değerlendirebilirler. İsterlerse bu broşürlerden birini, kendi amaçları doğrultusunda kullanabilirler. Öğrencilerin yapacakları bu broşür çalışması, onların hedef kitlelerini hesaba katarak bir ürün oluşturmalarını, broşürün gerçek hayattaki yerini ve tabii ki broşür hazırlamayla ilgili becerileri kazanmalarını sağlayabilir.

Otantik yazmanın diğer bir bileşeni, bir amaç doğrultusunda yazmaktır (Lidvall, 2008). Hedef kitleyle birlikte yazma amacına, otantik yazmada dikkat edilmesini gerektiği belirten Garich'e (2012: 6-7) göre okullardaki çalışmalarda bunlar göz ardı edilmektedir. Okullarda bir amaç doğrultusunda yazmaya neredeyse hiç yer verilmez ya da öğretmen tarafından soyut bir amaç oluşturulur. Oysa öğrenciler, okulu bitirip gerçek dünyaya dâhil olmaya hazırlanırken yazacakları hedef kitleyi ve yazma amaçlarını göz önünde bulundurmalarını gerektiren yazma işlemleriyle karşı karşıya kalırlar. Bu bakımdan yazma amacının yazıdaki işlevinin ne olduğunu, otantik yazma bağlamlarıyla öğrencilere öğretmek gerekmektedir. Bu yapıldığında öğrenciler, hayatlarında karşılaşacakları farklı yazma işlemlerini, amacını en iyi ifade edecek şekilde düzenleyebilirler.

Otantik yazmanın üçüncü bileşeni, motivasyonla yazmaktır (Lidvall, 2008: 7). Yazara göre otantik yazma, öğrencilere bir yazma gerekçesi sunduğu için eğlenceli gelir. Otantik olmayan yazma yöntemleri, çoğu zaman belirli yapı düzenlemeleri ve görevlerini gerektirir. Oysa öğrenciler otantik bir şekilde yazarken daha fazla motive olurlar. Hallman (2009) da gerçek dünya meseleleriyle ilgili yazmanın öğrencileri motive ettiğini söylemektedir. Öğrenciler, okullarda çoğu zaman belirli bir konu etrafında yazmanın verdiği zorlayıcılık durumu ile otantik yazmada karşılaşmadıklarından bu yazma çalışmalarını daha ilgili çekici buluyor olabilirler.

Otantik yazmanın dördüncü bileşeni, metin türleri aracılığıyla yazmaktır (Lidvall, 2008). “Öğrencilerin her yazı türünde yazılar yazmaları; kurgu, ikna edici veya hikâye türü arasındaki farkları bilmeleri gerekmektedir” (Calkins, 2013; akt. Bower, 2014: 30). Otantik yazma, öğrencilerin gerçek hayatla ilgili bir konu hakkında yazarken metin türlerine yönelik bu becerileri kazanmalarını kolaylaştırabilir. Toplumsal ihtiyaçları karşılama, toplumsal bir bağlamda ortaya çıkma ve bu bağlamı temsil etme gibi özellikleri olduğundan toplumsal yapılar olarak karşılık bulabilen (Purcell-Gates, Perry ve Briseño, 2011) her bir metin türünün özelliklerini, onların daha işlevsel bir şekilde öğrenmelerini sağlayabilir.

Bir ürün yaratmak için yazmak, otantik yazmanın beşinci bileşenidir (Lidvall, 2008: 8). Araştırmacıya göre bir hedef kitle için yazarken bir ürün yaratmak, ortaya koymak önemlidir. Farklı otantik yazma üslupları veya stillerini kullanarak denemeler yaparken yarattığı ürün, öğrencinin gerçek bir iletişimsel amaca hizmet etmesi için her yönden uygun olmalıdır. Örneğin öğrenci, bir mektupla uğraşıyorsa gerçekten bir mektup üretmeli ve bu otantik işlemi tamamlamak için bunu birine yollamalıdır. Diğer bir ifadeyle öğrenci, gerçek dünya metinlerinden faydalanarak kendi özgün metnini yaratabilmeli ve bunu, hedef kitlesiyle paylaşmalıdır. Bu paylaşım aracılığıyla hedef kitlesiyle bir iletişim döngüsü oluşturabilmeli ve bu döngüden iletişimsel bir kazanç elde edebilmelidir. Metninin işe yarayıp yaramadığını görmelidir.

Bir seçim yaparak veya seçim yapmak için yazmak, otantik yazmanın son bileşenidir (Lidvall, 2008). “Otantik yazma, öğrencilerin seçimlerini içermeli, onların dünyalarıyla yakından ilgili olmalı ve onlara heyecan vermelidir” (Lundsford, 2012; akt. Chace ve Wintemberg, 2012: 5). Dolayısıyla otantik yazma sürecinde öğrencilere, yazma konusunu seçme veya kendilerine verilen bir konuyu değiştirme gibi fırsatlar

verilmelidir (Graham, 2012). Öğrencilerin yazacakları yazıların konu ve türleri ile yazmakta oldukları yazılarda kendi seçimlerine göre davranabilmeleri, onlara bir özgürlük sunacağı gibi sıklıklarına da engel olabilir. Öğrenciler daha istekli bir şekilde otantik yazma deneyimi içerisinde olabilirler.

Bu bileşenlere uygun olarak otantik yazma çalışmalarının yapılması, hâlihazırda uygulanmakta olan yazma çalışmalarının dışına çıkılarak öğrencilere daha fazla faydalı olunmasını sağlayabilir. Onların yazma çalışmalarını verimli bir şekilde geçirmelerine yardımcı olabilir.

2.2.2 Otantik Yazma Modelinde Öğretim Süreci

Otantik öğrenme süreci, otantik görevlerle başlayıp otantik etkinlikler ve değerlendirmelerle devam eden bir süreçtir (Koçyiğit ve Zembat, 2013a). Otantik yazmada otantik yazma görevleri, bu görevlerin yerine getirildiği otantik yazma etkinlikleri, etkinlikler sonucunda ortaya çıkan yazılı ürünleri farklı şekillerde ve birçok yönden ele alan otantik değerlendirmelerin yapıldığı bir model içerisine yerleştirilebilir. Veya böyle bir model bağlamında daha somut bir çerçeveye oturtulabilir.

Bu modelin uygulanma sürecinde öğretmen- usta- öğrencisine- çırağına- otantik bir yazma görevi verir. Görevin ne olduğunu ona açıklar, farklı yönlerden anlatır. Öğrencisiyle karşılıklı fikir alışverişinde bulunur. Ardından otantik yazma etkinliklerini ve materyallerini işe koşar. Öğrencisinin kendisinden edindiklerini, etkinliklerde kullanmasını sağlar. Etkinliklerde yaptıkları üzerine öğrencisine gerekli dönütleri verir. Bunlardan edindiği deneyimler doğrultusunda öğrenci, otantik yazılı ürününü ortaya koyar. Öğretmeni de bu yazıyı, otantik değerlendirme yollarıyla inceler. Değerlendirme sonuçlarını öğrencisiyle paylaşır. Bunlar dâhilinde öğrenci, yazısında gerekli düzeltme ve iyileştirmeleri yapar ve yazısını, hedef kitesine yollar.

Kısaca bu şekilde ilerleyeceği düşünülen otantik yazma modelinin uygulanma sürecindeki görevler, araştırmacıların (Aşk, 2016: 27; Dilmaç, 2012: 26; Karakoç, 2016: 25) ifadelerine göre gerçek dünyanın özelliklerini taşıyan, öğrenci tarafından araştırılabilecek karmaşıklığıdaki tek bir problemi içeren, öğrencinin bu problemi tanımladığı ve görevi, problemle mantıksal olarak ilişkilendirebildiği süreçlere

karşılık gelmektedir. Bu görevleri yerine getirmek için öğrenciler görevleri bir sorun gibi görmeli, benimsemeli, bunlarla baş edebilmek ve bunları tamamlamak için otantik bir şekilde çalışmalıdır (Adanalı, 2008). Uğraş vermelidir. Çok yönlü düşünerek hareket etmeli, görevlerinin gerektirdiklerini yapmaktan geri durmamalıdır. Kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alarak aktif bir şekilde çaba göstermelidir (Aşk, 2016; Karakoç, 2016).

Otantik yazma görevlerindeki problemleri çözmek için öğrencilerin böyle bir uğraş verme sürecine girmeleri, araştırmacılara (Dilmaç ve Dilmaç, 2014: 58; Koçyiğit, 2011: 37; Koçyiğit ve Zembat, 2013a: 1028) göre onların olanaklar bulmalarını, problemlere farklı çözümler oluşturmalarını, diğer öğrencilerle işbirliği içerisinde çalışmalarını, fikirlerini ve hipotezlerini sınamalarını, yeniden gözden geçirip düzeltmelerini ve oluşturabilecekleri en iyi çözümleri sunmalarını sağlar. Üst düzey düşünmelerini becerilerini kazanmalarına yardımcı olur (Aşk, 2016; Başal, 2015; Hastürk, 2013; Koçyiğit, 2011). Böylece öğrenciler, öğrendikleri bilgileri gerçek dünya ile ilişkilendirebilir ve kalıcı hâle getirebilirler (Karakoç, 2016). Okul sonrası hayatlarında da kullanabilirler (Dilmaç, 2012).

Tabii öğrencilerin bunları yapabilmeleri için onlara verilecek otantik yazma görevleri, birtakım özelliklere sahip olmalıdır. Bu özelliklerden bazıları şunlardır (URL3):

- ✓ Otantik görevler sonucunda öğrenilen bilgiler, sınıf içi ile sınıf dışındaki dünya arasında köprü kurmalıdır.
- ✓ Otantik görevler, gerçek dünya ile alakalı olmalıdır.
- ✓ Otantik görevler, çözüm üretici nitelikte olmalıdır.
- ✓ Otantik görevler, disiplinler arası olmalıdır.
- ✓ Otantik görevler, öğrencilere geniş bakış açıları sunmalıdır.
- ✓ Otantik görevler, işbirlikçi çalışmalarla öğrencilerin güçlü ve zayıf yönlerini görmelerini sağlayacak nitelikte olmalıdır.
- ✓ Otantik görevler, öğrencilerin neden o bilgileri öğrendiklerini bilmeleri ve dış dünyada bunları nasıl kullanılacaklarını onlara öğretmeyi amaçlayacak nitelikte olmalıdır.
- ✓ Öğrenciler otantik görevlerini tamamlayınca bir ürün ortaya koymalıdır.

- ✓ Sıralanan özelliklerin, öğrencilerin otantik yazma görevleri sonucunda, öğrenme deneyimini gerçekten yaşayabilecekleri ve kendi hayatlarında kullanabilecekleri becerilerin edimine odaklanan yapıcı özellikler olduğu söylenilebilir.

Otantik yazma modelinin uygulanma sürecindeki etkinliklere gelirsek, otantik yazma sürecinin işleyişi otantik yazma etkinlikleri aracılığıyla gerçekleşmektedir. Normalde otantik etkinlikler, Dilmaç'a (2012: 26) göre tüm sürecin plânlanmasını ve uygulanmasını içermektedir. Kişi, etkinlik boyunca gerçek hayat problemi ile uğraşarak öğrenmeyi meydana getirmektedir. Yani öğrenciler, otantik yazma etkinliklerini yaparken gerçek hayat problemleriyle uğraşmakta, bu uğraş esnasında yazılarının dayanaklarını oluşturacak esas noktaları belirlemekte ve belirlediklerini zihinsel bir değerlendirme sürecinden geçirmektedir diyebiliriz. Yazılarını da bunlar üzerine temellendirdikleri ve anlamlı bir yazıyı ürün ortaya koyarak amaçlarına ulaşabildiklerini söyleyebiliriz.

Duke ve arkadaşları (2006: 346), otantik bir etkinliğin ne kadar otantik olduğunu belirlemek için iki boyuta baktığımızı belirtmektedir: *amaç/işlev* ve *metin*. Amaç/işlev, belirli bir içerik ve becerileri öğrenme ve öğretmenin yanı sıra etkinliğin gerçek bir iletişimsel amaca hizmet etmesiyle ilgilidir. Kişinin kendisi için ya da başka birisinin sorularına cevap bulmak için bilgilendirici türdeki bir metni okuması veya bilgiye ihtiyaç duyan, onu bulmak isteyen bir kişiye bilgi verici bir yazı yazması gibi. Metin boyutu ise bir metnin (okunan ya da yazılan) otantik olabilmesi için bir okuma ve yazma bağlamının dışında, yazarlar ve okuyucular tarafından kullanılan metinler gibi olmasıyla alakalıdır. Yani iletişimsel amaç ve işlevleri yerine getirmesiyle ilgilidir. Diğer bir ifadeyle otantik bir etkinlik ya da otantik bir yazma etkinliği, otantik bir öğrenme bağlamının özelliklerini taşıyacaksa etkinlik boyunca edinilen birikimin bir ürünü olarak ortaya koyulmalı ve ardından muhatabına veya hedef kitlesine ulaşmalıdır. Bunlar ile yazar arasında, iletişimin kurulmasını sağlayarak gerçek dünyada bir şeyleri etkileme gücüne sahip olmalı veya yer edinmelidir denilebilir.

Bu bilgilere, yazma sürecinde etkinliklerin önemine değinen, öğrenmenin etkilerini en üst seviyeye çıkarmak için otantik etkinliklerin taşınması gereken özellikler ile ilgili Bransford, Vye, Kinzer ve Risko'nun (1990: 394; akt. Herrington, Reeves, Oliver, 2003a: 62) sıraladığı ölçütleri de eklemek gerekmektedir. Bu ölçütler şunlardır:

- ✓ Etkinlikler öğrenciler tarafından incelenebilecek nitelikteki tek bir karmaşık problemi incelemelidir.
- ✓ Öğrenciler kendi sorularını belirlemeli ve tanımlamalıdır.
- ✓ Etkinlikler mantıklı bir şekilde problemle alakalı olmalıdır.

Otantik etkinliklerin sahip olması gereken özelliklerle ilgili değinilen bu noktaları, otantik yazma etkinlikleri bağlamında Slagle'nin (1997: 21) verdiği iki örnek üzerinden ele alabiliriz. Örneklerden ilki şudur: *Yaşadığınız yerdeki bir gazete için tiyatro eleştirmeni olduğunuzu hayal edin. Sınıfta, yakın zamanlarda okuduğunuz bir tiyatro metninin canlandırılmasına yönelik bir eleştiri yazın.* Bu örnek, öğrencilerin profesyonel bir yazar ve tiyatro eleştirmeni rolüne girmelerini gerektiriyor. Tiyatro eleştirilerine aşina olsa bile çoğu öğrenci, bu rollere başarı bir şekilde giremeyebilir, bu yüzden hem ses/söyleyiş hem de anlamlı bir destek ve gelişim problemleri taşıyan bir yazı ortaya çıkar. Sonuç: Otantik olmak için uğraşan yazı, aslında sahte (otantik olmayan) hâle gelir. İkinci örnek ise şöyledir: *Yaşadığınız yerdeki bir tiyatro şirketinin yapım yönetmenine bir mektup yazarak onu, sınıfta yakın zamanlarda okuduğunuz bir oyunun gelecek sezon sahnelenmesi için ikna etmeye çalışın.* Burada öğrencinin bir duruş içerisinde olması ve onu savunması bekleniyor. Ayrıca öğrencinin kendi sesiyle, kendisi olarak yazmasına imkân veriliyor. Kendi sesiyle yazan öğrenci, kişisel deneyimine sağlam referanslar sunarak bir kanıt oluşturuyor. Elbette bu örnek, oyunun sahnelenmesini gerçekten isteyen öğrenciler için otantik bir yazı fırsatı olacaktır.

Yine, otantik etkinlikleri, öğrencilerin probleme cevaplar bulmak için yapmaya çalıştığını ifade eden Gulikers, Bastiaens ve Martens'in (2005: 514) verdikleri şu örneklerle bu açıdan yer verebiliriz: Öğrenciler, farklı iş yerleri veya kurumlarda çalışanlarla konuşabilir, bir otobüs şoförünü işini yaparken gözlemleyebilir ve arşivlere giderek buralardaki yazıları, makaleleri okuyabilir. Konuştukları ve gözlemledikleri kişilerden edindikleri bilgileri, kendi yazılı ürünlerinin içerisine amacına uygun şekilde yerleştirebilir. Ya da bu bilgileri, daha etkili bir yazılı ürüne dönüştürebilir. Ardından bu ürünü, konuştuğu ve gözlemlediği kişilere verebilir. Onlar ile bunun üzerinde konuşabilir. Arşivlerden edindikleri bilgileri de yazıların sahipleriyle iletişime geçerek değerlendirebilir. Onların deneyimlerini alabilir. Sonunda yazılı ürünlerini ortaya koyabilir ve bunu, görüştükları kişilere gönderebilir. Onlar ile ürünleri üzerinden daha etkili bir iletişim kurabilir. Bu şekilde gerçekleştirilen yazma etkinlikleri, gerçekten otantik olabilir.

Bu yapıdaki otantik yazma etkinliklerinin Lidvall (2008: 14), öğrencilerin ilgi ve motivasyonlarını arttırdığını; çünkü bunların, amaç ve işlevin hemen görüldüğü, doğal olarak ortaya çıkan metinleri tekrar ettiğini dile getirmektedir. Bu etkinlikler, genellikle teorik bilgilerin verildiği ve ders kitaplarına bağlı kalındığı okullardaki etkinliklere nazaran gerçek hayatın karmaşıklığını gösterir ve buna gerçekçi çözümler sunulmasını sağlar (A. J. Herrington ve J. A. Herrington, 2007). Öğrenciyi hem zihinsel hem de bedensel olarak sınıfın dışına çıkartıp gerçekle baş başa bırakır.

Otantik yazma dâhil otantik öğrenmenin işe koşulduğu bütün alanlarda, otantik yapıda olan etkinliklerin öğrencilere sağladıklarını ve otantik öğrenmedeki yerlerini, Herrington, Oliver ve Reeves (2003b: 2117) çok sayıdaki araştırmadan faydalanarak şu maddeler üzerinden özetlemektedir:

Otantik etkinlikler:

- ✓ Gerçek dünyayı içerisine alan etkinliklerdir.
- ✓ Öğrencilerin etkinliği tamamlamaları için gerekli olan ödev ve alt ödevleri tanımlamalarını isteyen eksik tanımlanmış etkinliklerdir.
- ✓ Öğrenciler tarafından uzun sürelerde araştırılan karmaşık ödevleri kapsar.
- ✓ Öğrencilere, çeşitli kaynaklardan faydalanarak ödevi farklı bakış açılarından inceleme imkânı sunar.
- ✓ İşbirliğinin yolunu açar.
- ✓ Yansıtma, başkalarına aktarma olanağı sunar.
- ✓ Bütüncül yapıda olabilir, farklı derslerde uygulanabilir ve öğrenme çıktılarının ötesine uzanabilir.
- ✓ Değerlendirmeler ile kusursuz bir şekilde bütünleştirilebilir.
- ✓ Başka bir şeye hazırlık olmaktan ziyade kendi başına değerli olan parlak ürünler ortaya çıkarır.
- ✓ Birbiri ile rekabet eden çözümlere ve çok sayıdaki sonuca ulaşılmasını sağlar.

Otantik yazma etkinlikleri, otantik yazma materyalleriyle birlikte kullanıldığından veya iç içe olduğundan bunlara da kısaca değinmekte fayda vardır. Alanyazında, otantik materyallerden bahsederken materyal kavramının yerine, malzeme kavramı da kullanılabilir. Otantik materyaller, bir dili öğrenen öğrenciler için hazırlanmamış; o dili, anadili olarak konuşanlar arasında iletişimin gerçekleşmesini sağlayan işitsel, görsel ve yazılı dil ürünleridir (Akalin, 2011; Erer, 2011; Lüleci,

2010). Bu ürünler, bir dilin kendi iletişim ve anlam bağlamında ortaya çıkan doğal kullanım özelliklerini bütün gerçekliğiyle ortaya koyabilir. Dilin kullanılarak üretildiği edebiyat eserleri (Erer, 2011), görsel grafik sunumları (Bozavlı, 2016), film ve videolar (Ulusoy, 2012), gazeteler, dergiler, toplantılar, internet sayfaları, radyo ve televizyon yayınları, reklamlar, broşürler, afişler, yemek listeleri, haritalar, kataloglar, telefon rehberleri, yemek tarifleri, burç kitapları bunlardan bazılarıdır (Lingzhu ve Yuanyuan, 2010; Xhani-Abdyli, 2017). Daha doğrusu dilin günlük hayatta kullanıldığı her iletişim ürünü, birer otantik materyaldir denilebilir.

Otantik materyaller bu yönden, bir nevi o dilin kendisine karşılık gelir ve eğitsel hedefler taşımaz (Lingzhu ve Yuanyuan, 2010). Bunlar, gerçek iletişim için üretilmişlerdir ve bunların amacı, öğrencilere dili öğretmek yerine anlam ve bilgiyi iletme (Thomas, 2014). Otantik materyallerde önemli olan bu materyallerin, kim tarafından tasarlandıkları ve kime hitap ettikleri değil de kısmen veya tamamen dilin otantik olarak kullanımını yansıtmaları ve öğrencileri, gerçek durumlarda dil ile buluşturmalarıdır (URL4). Dilin ait olduğu toplumda, hangi amaçlar doğrultusunda nasıl kullanıldığını ve hangi işlevleri yerine getirdiğini öğrencilere gösterebilmeleridir.

Kılıçkaya'ya (2004) göre öğrenciler, bu materyaller aracılığıyla gerçek dil ile doğrudan doğruya karşı karşıya gelir ve gerçek dili öğrendiklerini düşünürler. Çünkü bu materyaller, dilin kuralları ile sözcüklerin uygulama alanı görevlerini yaparlar ve bunların öğrencilere mâl edilmesine katkıda bulunurlar (Akalin, 2011). Böylece öğrencilerin dili etkin şekilde kullanmalarına (Bozavlı, 2016), iletişim yetilerinin gelişmesine (Lüleci, 2010) ve kalıcı öğrenmeler oluşturmalarına (Karakoç, 2016) yardımcı olunur. Dil öğretimin amacına daha çok yaklaşılabilir. Öğrencilere, onların bireysel ihtiyaçlarına daha iyi cevap veren anlamlı bir eğitim verilmiş olabilir (Jacobson, Degener ve Purcell-Gates, 2003).

Otantik materyaller ile ilgili verilen bu bilgileri, otantik yazma açısından düşünürsek öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde, bu materyallerin oldukça işe yarayacağını söyleyebiliriz. Örneğin derste, radyodaki hava durumunu anlatan bir konuşmadan yola çıkılarak öğrencilerden yaşadıkları şehirlerdeki hava durumunu tartışmaları (Rahman, 2013) ve kendilerinin bir hava raporu yazmaları istenilebilir. Bunun için öğretmen, dinledikleri hava raporunun yazılı bir kopyasını ve otantik özellikler taşıyan başka materyalleri öğrencilere dağıtabilir. Ardından öğrenciler,

yaşadıkları şehirlerin hava durumuyla ilgili ders içinde ve dışında ya da sonraki günlerde araştırmalar yapabilirler. Gerekirse yaşadıkları şehirlerdeki meteorolojiyle ilgilenen kurumlara gidebilirler. Oradaki çalışanların bilgi ve görüşlerini alabilirler. Öğretmenlerinin yardımıyla da bu bilgiler doğrultusunda bir hava raporu yazmaya çalışabilirler. Arkadaşlarıyla yazılarını paylaşıp bunun üzerine değerlendirme yapabilirler.

Otantik yazma materyalleriyle bu şekilde gerçekleştirilen otantik bir yazma süreciyle öğrenciler, Thomas'ın (2014: 15) verdiği bilgilerden yola çıkarsak, faydalı bir amaca hizmet eden dil kullanımı ile karşılaşacaklar; onlara ders kitabına göre daha ferah gelen, ilgi ve ihtiyaçlarına daha yakın olan, farklı konularda bilgi sağlayan ve onların motivasyonlarını arttıran, sınıf ile dış dünyanın ilişkilendirildiği bir otantik bir yazma deneyimi yaşatılmış olacaktır. Böyle bir otantik yazma çalışması, muhtemelen öğrencilerin yazma becerilerinin gelişmesine katkıda bulunacak ve yazmayı daha eğlenceli bulmalarını sağlayacaktır.

Otantik yazma modelinin uygulanma süreci, otantik değerlendirmelerle son bulur. Gerçek dünya problemlerini çözmek için gösterilen çaba, otantik değerlendirmelerle bitirildiği zaman anlam kazanır. Araştırmacılar, otantik değerlendirmeyi farklı şekillerde açıklamaktadır. Mueller (2005), öğrencilerden temel bilgi ve becerilerini anlamlı bir şekilde işe koştukları gerçek dünya problemlerini çözmelerini isteyen bir değerlendirme türü olarak tanımlarken Gulikers, Bastiaens ve Krischner (2004: 69), öğrencilerin meslekî hayatlarındaki seçilme durumlarında başvurmak zorunda oldukları bilgi, beceri ve tutumlarının tamamını ya da aynı yeterliliklerini kullanmalarını gerektiren bir değerlendirme olarak tarif etmektedir. Wiggins (1990), öğrencilerin önemli entelektüel görevleri yerine getirme performanslarını doğrudan incelediğimiz zaman yaptığımız değerlendirmenin otantik bir değerlendirme olduğunu dile getirmektedir. Adanalı (2008: 36) ise;

Öğrencilerin ne kadar performans gösterdiklerini ölçmek için onların algılama düzeyleri, deneyimleri ve yaptıkları ilişkilendirmeler göz önünde bulundurularak üründen çok sürece odaklanan, testlerin daha [açık, T. K.] uçlu formda düzenlenmesini gerektiren, öğrenci merkezli değerlendirme türü”

olarak açıklamaktadır. Her hâlükarda otantik değerlendirme, otantik görevlerin yerine getirilmesi sürecini, alışkın olduğumuz değerlendirme anlayışının dışına çıkararak uygun şekilde yapmamızı öğütleyen bir değerlendirme diyebiliriz.

Dilmaç'a (2012: 29) göre otantik değerlendirme, isminde olduğu gibi gerçek bir değerlendirmedir. Bu değerlendirmede "öğrencilerin gerçek dünyanın yansıması olan ödevlerin mantığını anlamaları önemsendir" (Akça ve Ata, 2009: 2). Zihinlerine ödevlerini- görevlerini- ne kadar yerleştirdikleri ve bu yerleştirdikleri yoluyla neleri yerine getirdiklerine bakılır. Onun için otantik değerlendirme, Karakuş'un (2006: 58) cümleleriyle ifade edecek olursak, basit bir ölçme ve değerlendirmeyle sınırlı değildir ve aşağıdaki amaçları güder:

- ✓ Gerçek yaşam becerilerini geliştirme.
- ✓ Üst düzey bilişsel becerileri artırma (analiz, sentez, değerlendirme).
- ✓ Alışılmamış fikirler, yanıtlar ve yaratıcılığı etkin olarak oluşturmayı sağlama.
- ✓ Hem öğrenme sürecini hem de ürününe vurguyu sağlama.
- ✓ Bir proje ya da performans çalışmasında birbiriyle uyumlu becerileri bütünleştirme.
- ✓ Öğrencinin kendi çalışma ve performansında, kişisel değerlendirme yöntemini daha fazla kullanma.
- ✓ Öğrencinin kazanımlarını gerçek bir yaşama becerisine transferini geliştirme.

Öğrenciler, okullarda gerçek yaşam problemlerinden farklı olan uygulamalar ile karşılaşmakta (Adanalı, 2008) ve bu uygulamaları ne kadar gerçekleştirebildiklerine yönelik dolaylı ve aracı unsurlara dayanan (Wiggins, 1990) çoktan seçmeli, doğru-yanlış, eşleştirme vb. gibi geleneksel değerlendirme araçlarına tabi tutulmaktadır (Mueller, 2016). Bu durum, hâliyle yukarıdaki amaçları güden otantik değerlendirmeyi, geleneksel değerlendirmeden birçok yönden ayırmaktadır.

Wiggins (1990: 2-3), daha çok geleneksel testler üzerinden otantik değerlendirme ile geleneksel değerlendirmenin karşılaştırmasını, Tablo 1 aracılığıyla, şu şekilde yapmaktadır:

Tablo 1. Otantik Değerlendirme İle Geleneksel Değerlendirmenin Karşılaştırılması

Otantik Değerlendirme	Geleneksel Değerlendirme
Öğrencinin edindiği bilgi birikimiyle birlikte etkili bir performans gösteren olmasını gerektirir.	Öğrencinin öğrenme bağlamının dışında, sadece ne öğrendiğini tanıma, hatırlama ve ilişkilendirme düzeyini ortaya koyma eğilimindedir.

Öğrenciye en iyi öğretim faaliyetlerindeki öncelik ve zorlukları yansıtan görevlerin tam bir dizilimini sunar.

Genellikle kâğıt-kalem ve tek cevaplı sorularla sınırlıdır.

Öğrencinin parlak, eksiksiz ve haklı görülebilir performans ve ürünler sunup sunamamasına bakar.

Genellikle öğrenciden sebeplerden bağımsız şekilde sadece doğru cevapları seçmesini ya da yazmasını ister.

Ürünleri puanlamak için uygun olan ölçütleri vurgulayıp standartlaştırarak geçerlik ve güvenilirliği elde eder.

Nesnel maddeleri ve bunların her biri için bir doğru cevabı standart hâle getirir.

Test geçerliği, gerçek dünyadaki yetenek testlerinin uyarlanıp uyarlanmadığına/taklit edilip edilmediğine dayalı olmalıdır.

Test geçerliği için maddeler, müfredatın içeriğiyle eşleştirilerek belirlenir.

Meslek ve yetişkin hayatının karışık durumdaki belirsizliklerinin prova edilmesine yardımcı olan yarı yapılandırılmış zorluk ve rolleri içerir.

Hayata yönelik bu etkinliklerin statik ve daha çok keyfi olarak dağınık ve basit bileşenlerini değerlendiriyor görünmektedir.

Tablo 1’den anlaşıldığı üzere otantik değerlendirmenin daha kapsayıcı bir şekilde, gerçek hayatın gerektirdiklerine öğrencileri hazırlamaya ve onların yaparak-yaşayarak öğrenmelerine odaklandığı; ancak geleneksel değerlendirmenin gerçek hayattan ziyade standart bir müfredat anlayışının gerektirdiklerini, belirli bir çerçeve içerisinde öğrencilere kazandırmaya yoğunlaştığı söylenilebilir.

Ayrıca otantik değerlendirmenin daha süreç temelli ve öğrenci merkezli olan uygulamaları ortaya koyduğu ifade edilebilir (Bektaş ve Horzum, 2014). Elbette geleneksel değerlendirmede de bir süreç dâhilinde ve öğrencilerin aktif olarak hareket edip neleri öğrendiklerine bakılmaktadır. Fakat otantik değerlendirmede, gerçek hayatın içerisindeki problemlerin çözümüne odaklanıldığından gerçek hayatın kendisi gibi daha uzun süreli bir uygulama süreci ve bu süreçte öğrencilerin daha aktif bir şekilde çaba göstermeleri söz konusudur denilebilir. Tabi bu süreçte öğrenciler, sürekli değerlendirilirler (Dilmaç, 2012). Uzun aralıklara dayalı olarak da değil sürecin gerekli görülen her bir aralığında, neler yaptıklarına ve öğrendiklerine yönelik değerlendirmelere tabi tutulurlar. Yani “Otantik değerlendirmede, öğretim ve ölçme-değerlendirme iç içedir. Bu nedenle, öğrenenler değerlendirme sürecinde de öğrenmeye devam ederler” (Aşk, 2016: 26). Bu da otantik değerlendirmenin daha çok performansa dayalı değerlendirmeler üzerine yoğunlaşmasıyla sonuçlanmaktadır denilebilir (Koçyiğit, 2011).

Bunların yanı sıra otantik değerlendirmede, geleneksel değerlendirmeye göre daha fazla ölçme ve değerlendirme yöntemi (Aşk, 2016; Koçyiğit, 2011; Koçyiğit ve Zembat, 2013b) ve farklı veri toplama teknikleri kullanılmaktadır (Dilmaç, 2012). Portfolyolar (ürün seçki dosyaları), ortak değerlendirmeler, rubrikler (dereceli puanlama anahtarları), gözlemler, grup tartışmaları gibi yöntemler ile öğrencinin kendisi, akranları, öğretmenleri, uzmanlar ve daha pek çok kaynaktan ölçme ve değerlendirme amaçlı faydalanılmaktadır (Cleland-Broyles, 1997; Karakoç, 2016; Karakuş, 2006; Koçyiğit, 2011). Böylece eğitim sürecinin her bir boyutunda neler yapıldığı ve nelerle karşılaşıldığı, bir eksikliğe mahal vermeden ve gerekli önlemleri hemen alabilmek için bütüncül bir şekilde değerlendirilmeye çalışılmış olur.

Otantik değerlendirme ile geleneksel değerlendirmenin karşılaştırılmasını, Mueller'in (2016) verdiği örnek üzerinden bitirmek doğru olacaktır. Araştırmacının bir internet sayfasındaki yazısında yer verdiği örnek şöyledir:

Eğer ben bir golf antrenörü olsaydım ve öğrencilerime iyi bir performans göstermeleri için gerekli olan becerileri öğretseydim öğrencilerimin performanslarını, onlara çoktan seçmeli bir test vererek değerlendirmezdim. Onları, golf sahasına götürür ve performanslarını sergilemelerini isterdim. Her ne kadar bu uygulama, atletik beceriler ile ilişkili olsa da akademik konular için de geçerlidir. Öğrencilerimize matematiği, tarihi ve fen bilimlerimizi sadece tanıyıp bilmeyi değil de onları nasıl yapacaklarını da öğretebiliriz. Sonrasında öğrencilerimizin neler öğrendiklerini değerlendirmek için onlara fen bilimlerindeki araştırmaları yürütürken, tarihi yaparken ve matematiği kullanırken karşılaştıkları zorlukları çoğaltmalarını veya yeniden üretmelerini isteyen görevler vererek onların performanslarını değerlendirebiliriz.

Araştırmacının verdiği örnek oldukça yerinde ve etkili bir örnek olarak görülebilir. Çünkü, Bektaş ve Horzum'un (2014) cümleleriyle söyleyecek olursak, geleneksel değerlendirme araçlarında çoğu zaman tek bir doğru vardır ama gerçek hayattaki problemlerin ne tek bir çözümü ne de tek bir doğru cevabı vardır. O yüzden otantik değerlendirmeden yeri geldikçe faydalanıp akademik konuları, gerçek yaşamın doğrudan içerisine yerleştirmek ve bunun üzerinden öğrenme sürecinin nasıl gittiğini yoklamak daha doğru bir yaklaşım olabilir.

Otantik değerlendirmeyi, otantik yazma noktasında ele aldığımızda öğrencilerin uzun bir süreç içerisinde meydana getirecekleri otantik yazılarının bu değerlendirme anlayışı dâhilinde daha etkili bir şekilde incelenebileceğini söyleyebiliriz. Çünkü otantik bir yazma görevini, derslerde çoğu zaman yazdırılan herhangi bir kompozisyon gibi değerlendirmek, bu otantik yazma görevinin öğrenciler açısından daha az faydalı olmasına ya da hiç faydalı olmamasına sebep olabilir. Bunun yerine otantik bir yazma

görevinin verildiği andan itibaren sürecin gerektirdiği belirli aralıklarda, öğrencilerin otantik yazma görevlerinin durumu değerlendirilebilir. Öğrencilerle birebir yapılacak tartışmalar, öğrencilerin birbirlerinin yazılarında neler yaptıklarını inceleyip düşüncelerini belirtmeleri veya örnek yazılar ile karşılaştırma gibi yöntemler bu süreçte işe koşulabilir. Otantik yazma görevi bitirilene ve bitirildikten sonra hedef kitlesine ulaştırılıp ondan gelecek dönütlere kadar bu değerlendirme süreci devam edebilir. Böylece öğrenciler, gerçek hayatta işe yarayacak otantik yazılar ortaya koyabilir.

Mesela sokak hayvanlarının korunmasıyla ilgili sosyal bir farkındalık oluşturma amaçlı otantik bir yazma görevinde öğrenciler, görevi yapmaya başladıkları andan itibaren otantik bir değerlendirme süreci içerisine alınabilirler. Otantik yazılarına başlamadan önce toplayacakları bilgilerden yazılarını bitirene ve hedef kitleri açısından etki boyutu görülene kadar farklı değerlendirme yöntemleri kullanılarak takip edilebilirler. Böylece etkili bir otantik yazılı ürün koyabilirler. Elbette bu uzun süreç, çok yorucu ve zahmetli görünebilir. Fakat sınıf ortamında, gerçek dünyanın problemlerinden uzak kalan ya da bunlardan geriye düşen konular dâhilinde çok defa yapılabilecek yazma çalışmalarından daha etkili sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Otantik öğrenmenin gerçekleşmesine katkıda bulunabilir.

2.2.3 Otantik Yazma Modelinde Öğrenme Ortamı

Otantik olan öğrenme ortamları, bilgiyi gerçek hayatta kullanma yollarını yansıtan bağlamların sunulduğu ortamlardır (Herrington ve Oliver, 2000). Bu ortamların ve bu ortamlarda öğrencilere verilen otantik bir görevin işlevi, gelecekteki meslekî hayatlarında ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri geliştirmeleri için öğrencileri ilgili kılmak ve teşvik etmektir (Gulikers vd., 2005). Onların bilinçli bir şekilde hareket edip öğrenmelerini sağlam temeller üzerine inşa etmelerine ve yeri geldikçe öğrenmelerine, yön verebilir düzeye gelmelerine yardımcı olmaktır.

Onun için otantik yazma çalışmalarının yürütüldüğü öğrenme ortamlarında, öğrenciler en başta gerçek hayatın problemleri üzerine kurulu olan anlamlı yazma görevleriyle karşılaşmalıdır. Gerçek hayatın ilerleyişi içerisinde, bazen kendilerinin de şahit oldukları olay ve durumlara dayalı problemlerin çözümüne odaklanan yazma çalışmalarıyla uğraşmalıdır. Öğrenme ortamlarında öğrencilerin gerçek hayatın problemleri etrafında şekillenen görevlerle meşgul olmaları, bu görevlerini daha istekli

ve etkili şekilde yapmalarını sağlayabilir (Bektaş ve Horzum, 2014; Dolapçioğlu, 2015; Karakoç, 2016).

Gerçek hayat problemlerinin çözümü veya bunların farklı çözüm yolları hakkında otantik yazma görevlerini yaparken öğrenciler, sınıfın dışına da çıkabilmelidir. Yazılarını sadece sınıf içerisinde üretmeye çalışmamalıdır. Görevlerine onlara yardımcı olabilecek farklı kaynakların bulunduğu okul içi, okul dışı ya da başka yerlerde de devam edebilmelidirler (Bektaş ve Horzum, 2014; Hastürk, 2013; Karakoç, 2016). Lidvall'e (2008) göre öğrencilerin otantik bir bakış açısından yazabilmeleri, bu yazı biçimine uygun bir ortam gerektirir. Bu uygun ortam sağlandığında, öğrenciler otantik yazma deneyimini daha anlamlı bulabilir ve daha yaratıcı olabilirler.

Ayrıca otantik şekilde değerlendirilecek sınıflar, öğrenci merkezli bir eğitim anlayışının gereği olarak öğrencilerin kendilerini özgürce ifade edebildikleri (Aşk, 2016) ve doğal öğrenmenin gerçekleşmesini sağlayacak şekilde tasarlanmalı ve düzenlenmelidir. Öğrenciler böyle ortamlarda birbirleriyle iletişime geçerek, oynayarak, keşfederek vs. daha iyi bir öğrenme sağlayabilir (Howell ve Long, 1998). Doğal ortamlardan kopmuş ve izole edilmiş ortamlarda öğrenmenin gerçekleşmesi zordur (Hastürk, 2013). Bunun için de sınıflar, az öğrenciden oluşmalıdır (Adanalı, 2008). Otantik yazma görevleri zaten uzun ve yorucu bir süreci gerektirdiğinden kalabalık sınıflarda öğrenciler, rahat olamayabilir. Öğretmenler de öğrencilerle gerektiği kadar ilgilenemeyebilir. Verimlilik düşebilir.

Hatta sınıflar, Fletcher ve Portalupi'ye (2001: 1-5) göre bir yazı atölyesine bile dönüştürülebilir. Öğrenciler bir resim sınıfındaki gibi otantik yazma çalışmalarını bir atölye bağlamında yapabilirler. Sınıf içerisinde birbirlerinin yanına giderek, birbirleriyle iletişime geçerek, tartışarak metinlerini üretebilirler. Öğretmen de öğrenciler arasında dolaşarak onlarla konuşur, çalışmalarının ne düzeyde olduğunu kontrol eder. Gerekli yardım ve değerlendirmeleri yapar. Elbette böylesi bir sınıf ortamı, öğretmen açısından zorlayıcıdır; fakat öğrencilerin otantik yazma becerilerinin geliştirilmesi için bu yönetime başvurulabilir. Bu yöntem, öğrenciler için bilişsel ve motivasyonel açıdan beklenenlere ulaşılmasını sağlaması açısından önemlidir (Gulikers vd., 2005)

Çünkü Kixmiller'e (2004: 33) göre bir yazma sınıfı hem öğrenciler hem de öğretmenler açısından değişim, gelişim, birleşim/sentez, tartışma ve ilerlemelerin sürekli gerçekleştiği dinamik bir mekân olmalıdır. Bir deney yapma ya da deneyim kazanma yeri olmalıdır. Analiz ve özünü yansıtmanın (self-reflection) ortamı olmalıdır. Böyle bir sınıf ortamı, öğrencileri hedef kitleleri göz önünde bulundurma, onları ilgilendiren meseleleri tespit etme ve yeni yollarla, yöntemlerle düşünmeye zorlar. Hareketlilik içerisindeki otantik bir yazma sınıfında öğrenciler, kendilerine yapılan bu zorlanmaları işe yarar becerilere dönüştürebilir ve itekleyici bir motivasyon aracı olarak kullanabilirler.

Sınıfta, otantik yazma çalışmalarında kullanılmak üzere çeşitli materyaller ve araç-gereçlerin bulunmasına da dikkat etmek gerekir (Adanalı, 2008; Lidvall, 2008). Otantik materyaller, sınıfta faydalı ve ideal bir başlangıç noktasıdır (Masood, 2013). Mesela öğrencilerin yazılarında dokularla ilgili deneyimlerini ortaya koymaları için sınıfa tıraş kremi, hamur, kum ve diğer dokunmaya dayalı araçlar getirilerek kullanılabilir (Fuller, 2013). Öğrenciler bunlarla oynarken somut yaşantılar ve deneyimler kazanarak (Hastürk, 2013) daha gerçekçi fikirlere ulaşip yazılarında bunları kullanabilirler.

Sınıfa örnek yazılar da getirilebilir. Bu yazılar, yazma öğretimi açısından otantik bir yaklaşım ortaya koyar. *Gerçek* yazmada öğrenciler, hazır hâlde karşılaştıkları kaynaklara aşina olmalıdırlar (Lidvall, 2008). Bu kaynaklar, öğrencilere hazır bir şablon ve uygun bir yönlendirici olarak hizmet verebilir. Öğrencilerin çeşitli cümle yapıları, etkili kelime seçimleri, resimler, grafikler ve tabloları içeren metin yapılarıyla karşılaşmalarını sağlayabilir (Graham, 2012). Yazılarına, daha rahat bir şekilde başlamalarına ve yazılarını devam ettirmelerine yardımcı olabilir.

Sınıfın duvarlarına, öğrencilerin otantik yazma görevlerini nasıl yapacaklarını gösteren eğlenceli görseller veya resimler asılabilir. Eğlenceli, ilgi çekici, hoş gidecek görsel unsurlarla birleştirilerek ya da bunlar üzerinden tasarlanabilecek bu araçlar, öğrencilerin yazılarına kaygılanmadan başlamalarını sağlayabilir. Kendilerini daha rahat hissettirebilir.

Daha da çoğaltılabilecek olan bu örnek materyal veya araç-gereçlerin yanında, teknolojiyi de unutmamak gerekir. Otantik yazma derslerinde, önceden ya da ders içerisinde hazırlanan elektronik veya sanal ortamlar ile çok sayıdaki farklı elektronik

materyalden faydalanılabilir. Örneğin bir yazarın yazı hayatına nasıl başladığı, hangi zorluklarla karşılaştığı ve hangi anlayış doğrultusunda yazılarını yazdığına yönelik bir video, otantik yazma çalışmaları sırasında öğrencilere izlettirilebilir. Gulikers ve arkadaşlarına (2005: 510) göre elektronik uygulamalar, çoğu zaman otantik öğrenme ortamları oluşturmak ya da bunları tamamlamak için kullanılır; çünkü teknoloji, gerçek dünyanın çok daha gerçekçi bir simulasyonunu oluşturmak için çok sayıda seçenek sunmaktadır.

Özetle otantik yazma ortamlarında farklı uygulamalar, materyaller, araç-gereçler ve sınıf dışındaki ortamlardan faydalanılabilir. Bunlar aracılığıyla otantik yazma süreçleri, öğrenciler için daha yararlı hâle getirilebilir. Müfredata dayalı standart yazma çalışmalarının tek düzeli veya daha kalıp hâldeki uygulamalarının dışına çıkılabilir. Öğrencilerin gerçekten ilgi duyarak otantik bir etkili yazılı ürün ortaya koymalarına katkıda bulunulabilir. Kixmiller'e (2004) göre öğrencilerin müfredata dayalı yazma görevlerinden ziyade ilgilerine hitap eden otantik yazma görevlerine ihtiyaçları vardır.

2.2.4 Otantik Yazma Modelinde Öğrenci ve Öğretmen Sorumlulukları

Otantik yazma modelinin uygulanma sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin yerine getirmeleri gereken çeşitli sorumlulukları bulunmaktadır. Otantik yazma görevlerinin başarılı bir şekilde tamamlanması, bu sorumlulukların yerine getirilme ve birbirleriyle etkileşime geçme düzeylerine bağlıdır.

Öncelikle öğretmenler, bilgi ve deneyimlerini birincil kaynaklardan edinmeli, gerçek yaşamın problemleriyle karşılaşp bunları çözmeli ve bunlardan edindiklerinden (Koçyiğit ve Zembat, 2013a) ilham alarak otantik yazma görevlerinin eğitsel değerini göz önünde bulundurmalıdır (Hallman, 2009). Öğrencilere otantik yazma görevleri verirken bu doğrultuda hareket etmelidir. Gerçek dünyada anlamlı bir karşılığı olan otantik yazma görevlerini işe koşmalıdır. Bu türden yazma görevleri, öğrencilerin gerçek dünyada değiştirmek istedikleri durumları savunmalarının yanı sıra kendi dünyalarını da anlamlı hâle getirmelerini sağlayabilir (Kixmiller, 2004).

İşe koşmaları gereken otantik görevlerin amaçlarını öğretmenler, öğrencilerin açık bir şekilde öğrenmelerine yardımcı olmalıdır (Koçyiğit, 2011).

Öğretmen tarafından herhangi bir destek veya iyi yapılandırılmış bir görev olmazsa, öğrenciler otantik görevleri başarılı bir şekilde yerine getirmek için uğraşırken bilgi ve becerilerini geliştiremeyebilirler” (Karakoç, 2016: 27).

Öğretmenler, öğrencilere yeterince rehberlik yaparak niçin bu yazma görevini yapacaklarını ve yaptıktan sonra hangi sonuçlarla karşılaşacaklarını, onların iyice kavramalarını sağlamalıdır. Bununla öğretmenler, aslında öğrencilerin otantik yazma amaçlarını şu durumlar çerçevesinde şekillendirmelerini istemektedir (Slagle, 1997: 20):

- ✓ Sınıfın ötesinde, gerçek dünyanın kullanıldığı (bir editöre bir mektup yazmak gibi) gerçek bir hedef kitle için yazmak
- ✓ Belirli bir konuyla ilgili kendi görüşlerini okuyucuyla paylaşma, kendi görüşleri noktasında okuyucuyu ikna etmek, ona müşterek bir problem için çözüm sunmak gibi çeşitli amaçlar doğrultusunda etkili bir iletişim kurmak
- ✓ Gerçek dünya meseleleri hakkında hedef kitle için otantik yazı biçimlerini kullanarak çok daha etkili ürünler ortaya koymak

Bahsedilen durumlar dâhilinde şekillendirilmesi gereken otantik yazma görevlerinin amaçlarının, öğrencilerin yazılarına yansması ve yazılarının bu amaçlar doğrultusunda ilerleyip gelişmesi, öğretmelerin öğrencilere otantik bir yazma çalışmasını uygulamalı olarak göstermesiyle gerçekleşebilir. Onun için öğretmenler, otantik bir yazı türünü öğrencilere göstermeli, ardından bu yazıyı öğrencilerin incelemelerini ve gözlemlerini istemelidir. Birlikte yazıyı değerlendirmelidirler (Cleland-Broyles, 1997). Bu karşılıklı fikir alışverişi, otantik yazma sürecinde kendileri için gerekli olan yol göstericileri elde etmelerini ve kullanmalarını sağlayabilir.

Örneklerle iş bitmemektedir. Öğretmenlerin en önemli sorumluluklarından biri öğrenciler için uygun öğrenme ortamları oluşturmalarıdır (Bektaş ve Horzum, 2014; Karakoç, 2016; Koçyiğit, 2011; Lidvall, 2008). Öğrencilere sadece otantik yazma görevlerini verip bunların amaçlarını açıklamak ve bir örnekle bunları göstermek, otantik yazma sürecinin verimli bir şekilde geçmesinde yeterli olmayabilir. Her bir otantik yazma görevinin gerektirdiği biçimde; öğrenci merkezli, şeffaf, ilgiye dayalı ve anlamlı bir atmosferi bulunan (Kixmiller, 2004) bir sınıf ortamı düzenlemek veya çevreyi çok iyi tanıyıp hazırlık yaparak (Kazancı, 2010) sınıfın dışındaki başka ortamlar bulmak gerekebilir. Bu ortamlar, öğrencileri motive etme ve cesaretlendirme

kapasitesine sahiptir, onları kendi içine çekebilir ve gerekli olan azmi sağlayabilir (Herrington vd., 2003a).

Sınıfta otantik bir düzenleme yaparken de öğretmenler, öğrencilerin meraklarını uyandıracak materyal (Masood, 2013) veya araç-gereçler ile bilgisayar ve internet ortamından (Gulikers vd., 2005; Herrington vd., 2003b; Lombardi, 2007) gerektiği kadar faydalanmalıdır. Kazancı'ya (2010: 28) göre öğrenciler, mümkünse konuyla ilgili eşya ve nesnelere doğrudan karşı karşıya getirilmelidir; bu mümkün değilse de o eşya ve nesnelere model, fotoğrafı ya da başka bir simgesiyle buluşturulmalı, bunlarla etkinlikler yapılarak öğrencilere somut bir şeyler sağlanmalıdır. Öğrenciler yazma görevini otantik bir yapıda sunan materyal, araç-gereç ya da etkinlikler ile karşılaştıklarında, hâlihazırda sınıf ortamının alışkın olunan yapısından uzaklaşıp farklı bir algı ve bakış açısı oluşturabilirler. Yazma görevinin gerçek hayattaki karşılığını daha iyi anlayabilirler.

Bunların yanı sıra öğretmenler, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal özelliklerini dikkate almalıdır (Koçyiğit, 2011). Öğrencilerin zihinsel becerilerini geliştirmek için onların aktif bir şekilde otantik bir yazma uğraşı vermelerini sağlamalıdır. Onları keşfetmeye, araştırmaya, sentez yapmaya, sorgulamaya (İneç ve Akpınar, 2017) ve gerektiğinde risk almaya yönlendirmelidir (Karakoç, 2016). Bunun için ikili ve küçük grup çalışmaları ile bütün sınıfın katıldığı farklı grup stratejilerini (Lidvall, 2008) ya da başka uygun yöntem ve teknikleri seçmeli, bu yöntem ve tekniklerin bolca kullanıldığı etkinliklere yer vermelidir (Graham, 2012; Kazancı, 2010).

Bunlar sonucunda öğrencilerin Cleland-Broyles'e (1997: 5) göre hangi bilgi, beceri ve yetenekleri edindiklerinin farkına varmalarını sağlamalıdır; çünkü öğrenciler, kendilerinden beklenenlerin neler olduğunu bilme, bunları ifade edebilme ve bunları elde edip edemediklerini anlamalıdır. Böylece öğretmenler öğrencilerinin, ön bilgilerinin ötesine geçerek yeni bilgiler üretmelerine ve bunları kullanmalarına yardımcı olmalıdır (Kixmiller, 2004). Söyleyecek bir şeyleri olmaları ve bunları söylemek için de bir fark yaratmalarını mümkün kılmalıdır (Wiggins, 2009). Alışılmış olanın dışına çıkabilmeleri, yeni ya da orijinal olanı bulabilmeleri için fırsatlar oluşturmalıdır.

Duyuşsal yönden de öğretmenler öğrencileri motive etmeye çalışmalıdır (Bektaş ve Horzum, 2014; Koçyiğit, 2011). Sınıfta, yazma motivasyonu iyi olan bir yazarlar

topluluğu oluşturmaları için öğrencileri teşvik edecek destekleyici bir ortam oluşturmalıdır (Graham, 2012). Öğrencilerin güçlü yönleri üzerinde durmalı, zayıf yönlerini görmezden gelmelidir. Bu şekilde cesaretlendirilerek öğrenciler, ileriki günlerde daha iyi yazacak düzeye gelebileceklerdir (Masood, 2013). Kendi güvenlerini oluşturabileceklerdir.

Kısacası otantik yazma sürecinde öğretmenler probleme dayalı yazma görevlerini (Lombardi, 2007), öz değerlendirmeyi, toplumsal ilişkileri, gerçek dünya problemlerini ve işbirlikli öğrenme sürecini işe koşan rehber (URL3), kolaylaştırıcı ve öğrenen topluluğunun bir parçası (Cleland-Broyles, 1997) durumundadır. Diğer bir ifadeyle öğrencilerinin çalışmalarını yöneten, onlara gerekli stratejileri gösteren, yönlendirmeleri yapan, ihtiyaç duydukları her türlü desteği veren öğrenci koçudur (Bektaş ve Horzum, 2014; A. Herrington ve J. Herrington, 2008; Koçyiğit, 2011). Öğrencilerinin otantik yazma görevlerini başından sonuna kadar bütün yönleriyle idare eden ustadır.

Öğrencilerin sorumluluklarına gelirse bu sorumluluklar Herrington ve Oliver'in (2000) otantik eğitim ortamları için eğitsel bir çerçeve belirlemeye çalıştıkları araştırmalarında, otantik öğrenmenin de özellikleri arasında yer verdikleri işbirliği, yansıtma ve açık bir şekilde dile getirme özelliklerinden yola çıkılarak açıklanmaktadır (Bektaş ve Horzum, 2014). Bunlardan işbirliği, bir öğrencinin hem dersler ve hem de gerçek dünyada tek başına bir görevi başarıyla tamamlamasından ziyade diğerleriyle etkileşim içerisinde görevi tamamlamasına vurgu yapan önemli bir sorumluluktur (Reeves, Herrington ve Oliver, 2002). Bu yüzden öğrencilerin etkileşimi oldukça önemlidir. İşbirliği yapacak olan öğrenci, bulunduğu grup dinamiğine uygun olarak davranmalıdır. Grupla etkin bir şekilde iletişime geçebilmelidir. Grubun ihtiyaç duyduğu bilgilere ulaşma, bu bilgileri işleme ve uygun bir biçimde sunma becerilerine sahip olmalıdır. Başka bir ifadeyle grubun çalışma ruhu içerisinde kendisine düşen görevleri, eksiksiz bir şekilde yerine getirmelidir. Mesela bir okulda farklı sınıflardaki öğrencilerin yine farklı sınıflardaki akranlarına yönelik otantik sayılabilecek bir yazma görevini (Ward, 2009) öğrenciler, sosyal bir bağlam içerisinde düşünebilir, bununla ilgili anlamlı tartışmalar yapabilirler (A. Herrington ve J. Herrington, 2008). Öğretmenlerinden rehberliğine de başvurarak kendi aralarında görev paylaşımı yapabilir, paylaştıkları görevleri birbirlerinden

yardım alarak ve birbirleriyle etkileşim içerisinde olarak başarılı bir şekilde tamamlayabilirler. Diğer sınıflardaki akranlarına, etkili bir yazılı ürün sunabilirler.

Yansıtma, öğrencilerin seçimler yapmalarını ve öğrendiklerini hem sosyal hem de bireysel olarak yansıtılmalarını gerektiren bir sorumluluktur (Reeves vd., 2002). Daha açık bir şekliyle öğrenciler, farklı ve çoklu kaynaklardan bilgileri edinmeli, bunları zihinlerinde yapılandırmalı, bir ürüne dönüştürmeli (İneç ve Akpınar, 2017) ve dergiler, portfolyo ve internet sayfaları gibi farklı araçları kullanarak başkalarına yansıtmalı (A. Herrington ve J. Herrington, 2008) ya da başkalarıyla paylaşmalıdır. Bu bakımdan yansıtma hem bir süreç hem de bir üründür (Collen, 1996). Mantei ve Kervin'in (2009: 8-9) verdiği örneği kullanırsak öğrencilerin anneleri için bir şiir yazma görevlerinde öğretmenler, öğrencilerine koçluk yaparak onların bu görevin amacını ve içeriğini iyice kavramalarına yardımcı olur. Öğrenciler anlamlar geliştirir, bunları mecazî dil kullanımına aktarmaya çalışır, ardından anneleri için duygularını ifade etme seçeneklerini araştırıp bunları mevcut bilgileriyle birleştirirler. Tüm bunlar dâhilinde şiirlerini ortaya koymak için çabalarlar. En sonunda şiirlerini, anneleriyle paylaşırlar. Böylece zihinsel bir süreçten geçirecek elde ettikleri yazılı ürünlerini, başkalarına yansıtmış olurlar.

Açık bir şekilde dile getirme, öğrencilerin üstü kapalı durumdaki bilgileri açık hâle getirmeleriyle ilgili bir sorumluluktur (Herrington ve Oliver, 2000). Bektaş ve Horzum'a (2014: 51) göre bu sorumluluk, öğrencilerin oluşturdukları zihinsel çerçeve yapılarını ve bilgilerini, başkalarının da anlayabileceği bir yapıda ifade etmelerine yöneliktir. Bu sorumluluğa dikkat etmek düşüncelerin oluşumu, farkına varılmaları, geliştirilmeleri ve arındırılmalarına katkıda bulunur (A. Herrington ve J. Herrington, 2008). Otantik yazma görevleriyle uğraşırken öğrenciler, edindikleri bilgiler üzerinden zihinsel çıkarım ve tespitlere ulaşabilirler. Bunlara yazılarında yer verebilirler. Orijinal yönleri olabilecek bu zihinsel kazançlar, yazılı ürünlerin yansıtıldığı kişiler tarafından anlaşılmazsa bunların pek önemi kalmayabilir. Onun için öğrenciler, zihinsel kazançlarını yazılarında başkaları tarafından rahatlıkla anlaşılacak şekilde belirtmelidirler.

Öğrencilere süreç içerisinde verilen görevler oldukça önemlidir. Bu sorumlulukları yerine getirerek öğrenciler, otantik yazma görevlerinin kendilerine kazandırmaya çalıştığı bilgi ve becerileri yeterli düzeyde edinebilirler. Yazma eylemini, kendileri

açısından anlamlı bir sürece dönüştürebilirler. Gerçek hayatta, bu eylemi yeri geldikçe kullanabilecek ve bu sayede birçok problemi çözebilecek bir seviyeye ulaşabilirler. Bahsedilen sorumlulukları yerine getirmeleriyle otantik yazma süreçlerinde öğrenciler, kendilerine kazandırmaya çalışılan bilgi ve becerileri zihinlerine etkili bir şekilde yerleştirebilirler. Zamanla bu bilgi ve becerileri, yeri geldikçe kullanabildikleri yerleşmiş bilgi ve beceriler hâline getirebilirler. Zihinlerini, otantik yazılar yazarken işlevsel bir şekilde yönetebilirler.

2.3 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırma konusuyla ilgili alanyazın taraması sonucunda, otantik yazma ile ilgili yapılmış kuramsal ve uygulamalı çalışmalara yer verilmiştir. Çalışmalar; otantik öğrenme, otantik yazma ve otantik materyal olarak sınırlandırılmıştır.

2.3.1 Türkiye’de Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında ülkemizde, otantik materyal kullanımı ve bu materyallerin öğrenci başarısı üzerindeki etkisiyle ilgili sonuçları gösteren çalışmalara kronolojik sıralama esas alınarak yer verilmiştir.

Akalin (1996), “Yabancı Dil Öğretiminde Araç, Gereç ve Otantik Dokümanların Kullanılması” adlı çalışmasında ;görsel-işitsel olarak gerçekleştirilen eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin hatırlama yüzdelerinin oldukça yüksek olduğundan bahsetmiştir. Ardından ise iyi bir dil öğretimi gerçekleştirmek hedeflendiğinde laboratuvar, teyp, radyo, tepegöz, projeksiyon,televizyon, video vb. yardımcı ders araç-gereçlere ve dokümanlara ihtiyaç duyulduğunu söylemiştir. Bu noktada da otantik dokümanlardan mümkün olduğu kadar çok yararlanarak iletişim imkânı sağlanabileceğini söylemiştir.

Akpınar (2004), “Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması” adlı çalışmasında; yabancı dil öğretiminde gramer ve okuduğunu anlama ağırlıklı eğitim yapıldığını ,oydaki başarılı bir dil öğretiminin dört temel dil becerisini birlikte kullanarak kazandırılabilceğinin

mümkün olduğunu söylemiştir. Bunun için de etkili dinlemenin diğer dil becerilerinin gelişimine katkı sağlayacağını belirterek televizyon reklamlarından faydalanmak gerektiği üzerinde durmuştur.

Kılıçkaya(2004), “Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms” isimli çalışmasında;son yıllarda yabancı dil olarak İngilizce derslerindeki otantik materyal kullanımının işin içinde olan pek çok öğretmen tarafından tartışıldığını belirtmiştir. Sonra ise dünya üzerinde pek çok öğretmenin dil öğrenimi adına otantik materyallerin kullanılması gerektiği konusunda hemfikir olduğunu ifade etmiştir. Ardından otantik materyalin tanımı yapılmış, otantik materyal kullanmanın dezavantajları anlatılmış, hangi seviyede otantik materyal kullanılmalı konusu işlenmiş, zorluklar nasıl aşılar bunlardan bahsedilmiştir. Sonuç olarak ise dil öğrenen kişilerin yeterlilik ve performans açısından gelişimi için her seviyede otantik materyal kullanılması gerektiği ve dil örüntülerinin gerçek hayat durumlarına dâhil edilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Güner (2016), “Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi” adlı yüksek lisans tezinde karma yöntem desenlerinden iç içe karma desen kullanmış ve otantik materyallerin okuduğunu anlama, yazma motivasyonu ve yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Eskişehir il merkezinde bulunan bir ilkokulda gerçekleştirilmiş ve araştırmaya 22 öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularında ise Türkçe dersinde otantik görev temelli materyal kullanımının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile yazma motivasyonlarını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların otantik materyallerle işlenen Türkçe derslerine ilişkin olumlu tutum geliştirdikleri ve otantik materyaller sayesinde okuduklarını ve yazdıklarını daha iyi anladıkları, okuduklarının daha kalıcı olduğu, daha hızlı okudukları ve yazdıklarını, okuma ve yazmayı daha çok sevdikleri, istekli oldukları ve yazarken daha dikkatli ve özenli yazdıkları tespit edilmiştir.

Güçlü Kale (2010), “Using Authentic Video in Teaching Vocabulary in Turkish Secondary Level EFL Classrooms” adlı yüksek lisans tezinde; Türkiye’de ortaokullarda İngilizce öğrenen öğrencilere kelime öğretiminde otantik video

kullanımının etkisini görmeyi amaçlamıştır. Çalışmasına otantik videoların sinemada, televizyonda, reklamlarda ve belgesellerde izlenen videolar olduğunu açıklamakla başlayarak otantik videolar aracılığıyla öğrencileri sınıf dışında gerçek dile maruz bırakma şansı verdiği için önemli olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca öğrencilerin videoda ilk defa duyduğu kelimeleri beden dilinden ve oyuncunun hareketlerinden yola çıkarak tahmin etme şansı tanıdığı için kelime öğretiminde faydalı bulunmuştur.

Ulaş Taraf (2011), “The Use of Authentic Animated Cartoons in Teaching Tenses to Young L2 Learners at a Private Primary School” adlı çalışmasında; 9-10 yaş grubundaki öğrencilere İngilizce zamanların öğretiminde otantik çizgi filmlerin kullanımını incelemiştir. Deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu çalışmaya özel bir ilköğretim okulunda öğrenim gören 30 dördüncü sınıf öğrencisi katılmıştır. Kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel yollarla dil öğrenirken deney grubundaki öğrenciler ise dil bilgisi otantik çizgi filmlerle öğrenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubuna göre daha başarılı oldukları, İngilizce dersine ilişkin olumlu bir tutum geliştirdikleri ve derslere karşı daha da güdüledikleri sonuçlarına varılmıştır.

Lüleci (2011), “Gerçekleşsek de mi, Öğretsek? Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme” adlı çalışmasında; dilin en önemli özelliklerinden birinin kültürü yansıtmaya ve taşıma işlevi olduğuna, otantik malzemelerin üretimi sırasında dilin sınırlanmasının söz konusu olmadığına, otantik malzemelerin dilin gerçek kullanımlarından meydana geldiğine değinmiştir. Ayrıca otantik malzemelerin, doğal ve gerçek dile ait örnekler içermesi bakımından motivasyonu artırıcı etkisi olduğu ve dili öğrenenlerin iletişim yetilerinin gelişimine büyük ölçüde katkı sağladığı sonucuna varmıştır.

Horzum ve Bektaş (2012), “Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Ders Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi” isimli çalışmalarında; topluma hizmet uygulamaları dersinde otantik öğrenmenin bu dersi alan öğrencilerin tutum ve memnuniyetini belirlemeyi amaçlamıştır. Ön-test son-test kontrol gruplu deneysel desene uygun olarak gerçekleştirilmiş ve 12 hafta sürmüştür. Çalışma sonucunda öğrencilerin otantik öğrenme etkinlikleri ile gerçekleştirilen topluma hizmet uygulamalarına yönelik tutum ve memnuniyet düzeyleri, kontrol grubundaki öğrencilere göre anlamlı şekilde yüksek bulunmuştur.

Koçyiğit ve Zembat (2013b), “Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi” adlı çalışmalarında; otantik görevlerin okul öncesi öğretmen adaylarının derse ilişkin tutum ve problem çözme becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırma, ön-test ve son-test kontrol gruplu modele göre desenlenmiştir. Araştırmanın sonucunda ise deney grubundaki öğrencilerin derse karşı tutumları ve problem çözme becerilerine yönelik algıları arasındaki puanlarda anlamlı bir şekilde artış olduğu gözlemlenmiştir.

Nişancı (2013), “Using Authentic Song to Teach English: An Analysis of Student’ Perception” adlı yüksek lisans tezinde; otantik şarkıları öğrencilere pratik yapma şansı tanıdığından dolayı yararlı bulmuştur. Otantik şarkıların sınıfa taşındığında, öğrencilere gerçek hayata benzer bir şeye tanıklık etme şansı tanıdığı için dil öğretimi zevkli ve anlamlı bir hale getireceğini vurgulamıştır. Ayrıca dil öğretimi için tasarlanan ders kitapları ve materyallerin çoğunlukla konuşulan gerçek dil ile pek alakası olmadığı fikrinden yola çıkarak öğrencilerin, konuşmaları için hazırlanan şarkıları dinlerken gerçek seviyelerini öğrenme şansı tanıdığını belirtmiştir.

Dilmaç (2014), “Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi” isimli çalışmasında; ortaöğretimde öğrenim gören öğrencilerin görsel sanatlar dersinde uygulanan otantik değerlendirme yaklaşımına ilişkin algı tutumlarını ölçmek amaçlanmıştır. Öğrencilerin, deney ve kontrol gruplarının oluşturulduğu sınıflardaki görsel sanatlar dersi tutum ölçeğinden aldıkları puanlara bakıldığında otantik değerlendirme yaklaşımına dayalı öğretim uygulanan deney grubu öğrencilerinin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

Doğan Dolapçioğlu (2015), “Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde; beşinci sınıf öğrencilerinin matematik dersinde otantik öğrenme standartlarına dayalı uygulamaların eleştirel düşünme becerilerini nasıl geliştirdiğini ve uygulamada karşılaşılabilecek sorunların nasıl çözüleceğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırma eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma sonuçlarında otantik öğrenme uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir.

Aydın Aşk(2016), “Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması” adlı doktora tezinde; otantik görev odaklı öğretim uygulamalarının matematik derslerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamış ve eylem araştırması biçiminde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 30 kişiden oluşan 7.sınıf öğrencilerinden oluşmuştur. 12 ders saati boyunca otantik görev odaklı etkinlikler uygulanmış, ardından öğrencilere otantik görevler verilerek çalışmalarını hazırlarken rehberlik edilmiştir. Araştırma sonuçları, otantik görev odaklı öğrenme uygulamaları ile desteklenen öğrenme ortamlarının katılımcıların problem çözme, üstbilişsel farkındalık düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Bozavlı (2016), “Otantik Kaynaklar Olarak Görsel Bilgi Grafiklerinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması” adlı çalışmasında; gerek eğitim-öğretim sürecinde gerekse yabancı dil öğretiminde yararlanılması gerektiğini söylemiştir. Araştırmada yabancı dil öğretiminde karmaşık bir konu olduğunda görsel bilgi grafiklerinin kullanılmasının yararlı olacağı üzerinde durulmuştur. Otantik nitelikli görsel bilgi grafiklerinin, öğrencilerin dört temel dil becerisini geliştirmenin yanı sıra öğrencilerin motivasyonlarını da artıracığı belirtilmiştir.

Gürdoğan ve Aslan (2016), “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri” adlı çalışmalarında; otantik öğrenmenin uygulanabilirliğini öğrenmeyi amaçlamışlardır. Çalışma grubunu sınıf öğretmenliği bölümünde okuyan 36 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma bulgularında otantik öğrenme yaklaşımının uygulanabilir olduğunu ve farklı öğretmen adaylarına uygulanabileceği sonucuna varmışlardır.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; çalışma konularının daha çok uygulama, öğrenci görüşü almak, otantik materyallerin öğrencilerin derse ilişkin tutumu üzerinde yoğunlaştığı; otantik materyallerin yabancılara Türkçe öğretiminde ve dil becerilerini geliştirmesiyle ilgili çalışmaların yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yüzden de çalışma, alandaki boşluğu doldurması bakımından önem arz etmektedir.

2.3.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Bu başlık altında, yurt dışında otantik yazma çalışmaları ile ilgili yapılan çalışmalara kronolojik sıralama dikkate alınarak yer verilmiştir.

Chapman (1990), “Authentic Writing Assessment” isimli çalışmasında; otantik yazı değerlendirmesinin nasıl olacağını açıklamıştır. Otantik değerlendirmeyi matematik de dâhil tüm derslerin içine dâhil etmek gerektiğine değinmiştir. Bu durumun öğrencilerin başarısını artıracaklarını vurgulamıştır.

Slagle (1997), “Real: Authenticity in Writing Prompts” adlı araştırmasında; öğrencilerinden editöre mektup yazmak gibi gerçek dünya biçimini kullanarak sınıfın ötesinde gerçek bir okuyucu kitlesi için yazmalarını istemenin daha doğru olduğunu belirtmiştir. Öğrenciler için amaçları; okuyucuyu bir problemle ilgili fikirleri konusunda ikna etmek, bir inceleme yazısında duygularını paylaşmak, müşterek bir problem için çözüm sunmak gibi yazılar olduğund’a okuyucuyla etkin bir iletişim kurabilme fırsatı yakalayacaklarını söylemiştir. Editöre mektup yazmak gibi herkesçe bilinen biçimleri kullanmak ve gerçek sebepler ile yazmak yoluyla öğretmen haricinde bir kitleye yazmanın daha etkili bir yazıyı ortaya çıkaracağını vurgulamıştır.

Herrington ve Oliver (2000,) “An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments” adlı çalışmalarında; öğrencilere bilgisayar programları aracılığıyla gerçek ortamdaymış gibi hissederek öğrenmelerini ve bu durumun öğrenmelerini ne şekilde etkilediğini test etmeyi amaçlamışlardır. Öğrenciler, simüle edilmiş de olsa, gerçek hayattaymış gibi öğrenme ve değerlendirme fırsatı tanıdığı için uygulamayı beğenmiştir. Ayrıca öğrencilerin aktif olmalarına ve performanslarını sergilemelerine imkân tanıdığı için öğrenciler bu şekilde öğrenmenin faydalı olduğu sonucuna varmıştır.

Herrington, Oliver ve Reeves (2003a), “Patterns Of Engagement in Authentic Online Learning Environments” isimli çalışmalarında; otantik öğrenme ödevlerine ilk başta isteksiz olan daha sonra ilgisi artan öğrencilerden bahsetmiştir. Çalışmada 10 adet otantik etkinlik özelliğinden bahsedilmiş, sonra da öğrencilerin otantik ödevlere tam katılım sağlamaları için gerekli konular verilmiştir. Ardından eğitimcilerin, öğretmen merkezli eğitimden ziyade öğrenci merkezli eğitimden yana oldukları; otantik öğrenme ortamlarının öğrenciyi motive ettiği ve cesaretlendirdiği sonucuna varılmıştır.

Jacobson, Degener ve Purcell-Gates (2003), “Creating Authentic Materials an Activities for the Adult Literacy Classroom:A Handbook for Practitioners” adlı çalışmaları 5 bölümden oluşmaktadır. 1. bölümde bağlamsallaştırılmış eğitim ile ilgili

bilgi verilmektedir. 2. bölümde öğrencileri ve okul dışındaki ortamlarını tanımının önemine değinmektedir. 3. bölümde öğretmenlere, ilgili kapsam içerisinde öğrenci ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde kendi materyallerini ve etkinliklerini oluşturmalarına yardımcı olmak için genel bir rehber olarak düşünülmüştür. 4. bölümde otantik olarak adlandırılabilir materyal ve etkinlik çeşitleri ile ilgili örnek sunulmaktadır. 5. bölümde en iyi araçların ne olduğu gibi konuları kapsayacak şekilde değerlendirmeden bahsedilmektedir.

Herrington, Reeves, Oliver ve Woo (2004), “Designing Authentic Activities in Web-Based Courses” adlı çalışmalarında; son zamanlarda otantik etkinliklere olan ilginin arttığını belirterek çalışmalarına başlamışlardır. Makalenin yazarları otantik etkinliğin değerinin gerçek hayat mekânları ve uygulamaları ile sınırlı olmadığını, web-tabanlı derslere dâhil edilebilecek otantik etkinliklerin önemli özellikleri olduğunu savunmaktadır. Otantik etkinliklerin gerçek dünya bağlantısı ve faydası olduğundan yola çıkarak otantik ödevlerin müfredata entegre edilmesini önermişlerdir. Otantik etkinlikler; öğrencilerin problem bulma, problem çözme, karar verme, ilgili bilgiyi seçme ve ihtiyaçlarına uygun çözümler bulma şansı verdiği için anlamlı bulunmaktadır.

Kixmiller (2004), “Standards without Sacrifice: The Case for Authentic Writing” isimli çalışmasında; öğrencilerin gerçek okur kitlesi ve amaç için yazdıklarında devlet standartlarını ve milli standartlarını karşılayabileceğini ifade etmiştir. Yazar, son sınıf projesi tamamlamasını isteyerek öğrencilerine bu konuda yardımcı olduğunu belirtmiştir. Otantik yazma ödevlerinin öğrencilerin yaşadıkları dünyayı anlamlandırmasına yardımcı olduğundan ve onlarda değişim istekleri uyandırdığı için önemlidir. Ardından yazar, öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek konulu bir çalışmaya katıldığını fakat yazma konusunda yapılan tek şey sınıflandırma, bölümlere ayırma, gramer hatalarını bulma ve belirli bir not verme olduğunu; düşünme, okur, amaç gibi kriterlerin göz ardı edildiğini söyleyerek otantik yazılar için geçerli kriterlerden bahsetmiştir.

Gulikers, Bastioens ve Kirschner “A Five-Dimensional ((2004), Framework For Authentic Assessment” adlı çalışmalarında; başlangıç noktası olarak profesyonel uygulama ile yapılan otantik değerlendirmenin tasarlanmasına ilişkin beş boyutlu yapı ile birlikte otantik değerlendirme hakkında bilgi vermişlerdir. Daha sonra bir meslek

okulunun hemşirelik bölümünde bu beş boyutun öneminin öğrenciler ve öğretmenler tarafından ne şekilde algılandığına karar vermek için nitel bir yöntem kullanmışlardır. Çalışmanın bulgularında etkin bir otantik değerlendirme yapabilmek için öğrenci algısının mutlaka hesaba katılması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Gulikers, Bastiaens ve Martens (2005), “The Surplus Value Of An Authentic Learning Environment” isimli çalışmalarında; otantik öğrenme ortamının öğrenci performansı ve deneyimi üzerinde etkisi olduğundan bahsetmiştir. Otantik bir öğrenme ortamında öğrenmenin, daha etkin ve derin bir öğrenme ile sonuçlanacağı beklendiği söylenmiştir. Araştırmanın sonucu ise beklenenin aksine otantik bir ortamda çalışan öğrencinin, daha az otantik olan bir ortamda çalışan öğrenciye göre daha iyi bir performans sergilemediğini göstermektedir. Ayrıca her iki grup bakımından öğrenme ortamı deneyimi arasında fark görülmediği sonucuna ulaşılmıştır.

Mueller (2005), “The Authentic Assessment Toolbox: Enchancing Student Learning Through Online Faculty Development” adlı çalışmasında; eğitimciler için otantik değerlendirme araçları geliştirdiğini ve öğrenci öğrenmesini ölçmek ve geliştirmek için otantik ödev, rubrik ve standartların nasıl oluşturulacağını açıklamıştır. Yazar, öğrencilerin gerçek dünya ödevleri yapmalarının istendiği alternatif (otantik) değerlendirme modelinin süreç ve gerekçelerini eğitimcilere göstererek ve bu tarz otantik değerlendirmelerin nasıl oluşturulacağını tanımlayarak ve örnekler göstererek beceri gelişimine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Stein, Isaacs ve Adrews (2004), “Incorporating Authentic Learning Experiences Within a University Course” isimli çalışmalarında; üniversite dersine otantik öğrenme deneyimlerini dâhil etmek adlı çalışmalarında öncelikle otantik kelimesinin anlamını açıklamış ve eğitimdeki karşılığını ise öğrencilerin öğrenmesini kolaylaştıran ve onlara öğrenme fırsatı sunan gerçek dünyaya dayalı öğrenme şeklinde açıklamışlardır. Üniversite öğrencilerini gitgide gelişen dünyaya uyum sağlayabilmeleri adına otantik öğrenmeyle desteklenen öğretimle hem gerçek dünyaya hazırlama hem de öğrenmelerinin zevkli hale getirilebileceğini belirtmişlerdir.

Duke, Purcell-Gates, Hall ve Tower (2006), “Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing” isimli çalışmalarında; öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmeleri adına öğrencileri gölet ziyaretine götürmüş ve öğrencilerin merak ettikleri soruları cevaplamıştır. Ardından öğrencilerden gölette yaşayan

canlılarla ilgili bir broşür hazırlamalarını istemişlerdir. Öğrencilere çalışmalarının pek çok nüsha halinde bastırılacağını ve insanların bundan faydalanabileceği söylenmiştir. Öğrencilerin istenen broşürü hazırlayarak gerçek dünyadan kopmadan istekle çalıştığı gözlenmiştir. Öğrencilerin yaşadıkları dünyanın gerçeklerinden kopmadan kendi sesleriyle duygu ve düşüncelerini anlatmalarının ise otantik yazma olduğu vurgulanmıştır.

Lombardi (2007), “Authentic Learning for The 21st Century: An Overview” adlı çalışmasında; öğrencilerin gerçek hayat problemlerini çözmek istediklerini ve öğretmeni dinlemek yerine işin içinde olmak istediklerini belirtmiştir. Aynı şekilde öğretmenlerin de yaparak öğrenmenin en etkili öğrenme yolu olduğuna değinmiştir. Teknolojik gelişmelerin öğrencilere otantik bir öğrenme deneyimi sunduğu için değerli olduğunu vurgulamıştır. Ardından ise günümüzde küresel iş pazarında rekabetin içerisinde olabilmek için öğrencilerin tam tanımlanmamış gerçek dünya problemlerinin karmaşıklığı karşısında rahat olabilmesi gerektiğini; gerçek otantik disiplin topluluklarında ne kadar fazla bulunurlarsa, belirsizlikle baş etmeleri ve profesyonel olarak onlardan beklenen üst düzey analizleri yapmaları mümkün olacağını belirtmiştir.

Herrington ve Herrington (2007), “Authentic Mobile Learning in Higher Education” adlı çalışmalarında; günümüzde pek çok üniversitede büyük amfilerde ve öğretmen merkezli eğitim yapıldığından şikayet ederek öğrencilerin pasif durumda olduğunu söylemişlerdir. Bu düşünceden yola çıkarak otantik çalışmalarla öğrencilerin yaratıcılığının ön plana çıkarılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

Kopp (2008), “Learning Through Writing Authentic Writing Activities for the Content Areas: Grade 3, Grade 4 ve Grade 5” adlı kitaplarında otantik yazma modelinin öğrencileri yazma konusunda cesaretlendirdiğinden yola çıkarak oldukça önemli bir yazma modeli olduğunu vurgulamıştır. Bu alanda çalışma yapacak öğretmenlere yol göstermek için etkinliklere yer vermiştir. Etkinlikleri sadece bir dersle sınırlı tutmamışlardır. Dil, matematik, fen, sosyal bilgiler, sağlık derslerinde ne gibi etkinlikler yapılabileceğiyle ilgili örnekler vermişlerdir. Etkinlikler, öğrencileri yazma konusunda isteklendirmesinin yanı sıra dikkatlerini farklı konulara çekecek şekilde hazırlanmıştır. Kitaplar, öğretmenlere derste ihtiyaç duyabileceği materyaller ve nasıl bir plan yapması konusunda önemli bir rehber durumundadır.

Lidvall (2008), “Get Real: Instructional Implication for Authentic Writing Activities (Capstone Experience)” isimli çalışmasında; geleneksel yazma çalışmalarının daha çok çalışma kâğıtlarından oluştuğundan ve öğretmenlerin öğrenci hatalarının kırmızı kalemle düzeltilmesinin öğrenci ilgisizliğine neden olduğunu belirtmiş ve öğrencilerin gerçek bir sebep bulduklarında yazmayla ilgilendiklerini söylemiştir. Bu sebeple de okullardaki yazma çalışmalarının günlük hayatta bulunan yazıları model alması gerektiği ve öğrencilerin gerçek hayatta deneyimlediği yazıları kopya etmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu açıklamaların ardından ise otantik yazının net bir tanımının yapılmasının güçlüğünden bahsederek net bir amacı kapsadığı takdirde gerçekleşeceğini söylemiştir.

Hallman (2009), “Authentic, Dialogic Writing: The Case of a Letter to the Editor” adlı çalışmasında; otantik yazma modelinde yazılan yazıların bir şeye cevap niteliğinde olduğunu ve bu yüzden anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bu tip etkinliklerin öğrencileri motive ettiğini ve yazmadaki başarıyı artırdığını söylemiştir. Ayrıca öğretmenlerin gerçek dünya olaylarından ilham alarak yazmaları konusunda öğrencileri cesaretlendirmeleri gerektiğine dikkat çekmiştir.

Wiggins (2009), “Real-World Writing: Making Purpose and Audience Matter” isimli çalışmasıyla bazı problem durumları vermiş ve bununla ilgili öğrencilerden yazı yazmalarını istemiştir. Sonra ise yazıların otantik değerlendirmeye tabi tutulacağını söylemiştir. Yazıların mümkün olduğunca daha önce yapılmamış, korkusuz ve akıllıca olması gerektiği ve okuru etkilemesi gerektiğinden bahsetmiştir. Yani öğrencilerin öğretmene değil, gerçek bir kitleye hitap etmesi gerektiği belirtilmiştir.

Ward (2009), “Squaring the Learning Circle Cross-Classroom Collaborations and the Impact of Audience on Student Outcomes in Professional Writing” isimli çalışmalarında; öğrencilerin kompozisyonlarının öğretmenler için yazıldığını; oysaki eğitimciler öğrencilerin sınıfta arkadaşları veya kampüs dışındaki profesyoneller için yazdıklarında motivasyonlarının artacağını keşfetmiştir. Yazara göre öğrenci yazılarında okur etkisi oldukça büyük önem taşımaktadır.

Lingzhu ve Yuanyuan (2010), “The Use of Authentic Materials in Teaching EFL Listening”, adlı makalelerinde; yabancı dil öğretiminde dinleme etkinliklerinin önem kazandığını ve pek çok araştırmacının hedef dildeki dinleme anlayışının ne olduğunu ve İngilizce dinleme problemlerini çözmeye çalıştığını belirtmişlerdir. Daha sonra ise

doğru dinleme materyalini seçmenin önemine değinerek otantik materyallerin günlük hayat dilini yansıttığını ve öğrencilerle kullanılan hedef dil arasındaki mesafeyi azalttığı için öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Makalede öğrencilerin İngilizce dinleme becerilerini geliştirmek için bu materyallerin nasıl etkin bir şekilde kullanılacağı ele alınmıştır.

Graham (2012), “Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers” isimli çalışmasında; ilkokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek için 4 öneriden bahsetmiştir. Her öneri başlığında ise uygulamanın aşama ve çözümlerinden bahsetmiştir. Bunun asıl amacı ise rehber öğretmenlere, okuma-yazma öğretmenlerine ve ilkokul öğrencilerinin yazma becerisini geliştirmek isteyen diğer eğitimcilerle yardımcı olmaktır. Bu öneriler; yazma sürecinin öğretimi, temel yazma becerilerinin öğretilmesini, öğrencileri, temel yazma bilgisini geliştirmek için teşvik edilmesini, destekleyici bir yazma ortamının oluşturulmasını içermektedir. Tüm bunların tek bir hedefi var: Öğrencilerin öğrenmesine ve fikirlerini ifade etmesi için esnek ve etkili bir şekilde yazmalarına yardımcı olmaktır.

Garich (2012), “The Role of Authentic Writing Instruction in the Literacy Development of Children” adlı eserinde; teknolojik toplumun gerektirdiği şeylerin giderek karmaşıklaştığını, öğrencilerin çeşitli metin türlerine farklı yaklaştığını, kendi düşünce ve fikirlerini anlamlandırmak için onlara yardımcı olacak okuma stratejilerinden faydalanmaları gerektiğini belirtmiştir. Bunu yapabilmenin de çocukların eleştirel okur oldukları takdirde gerçekleşeceğini belirtmiştir. Ardından ise yazar, okuma ve yazma becerilerinin birbirleriyle bağlantılı olduğunu, çocuğun birinde başarılı olmadığı takdirde diğerinde de başarılı olamayacağını ifade etmiştir. Müfredatta ise bu konuda eksiklik olduğunu, öğrencilere metin içindeki gramer hatalarının buldurulduğunu fakat kendilerini yazıyla ifade etme şansından mahrum bırakıldığını eleştirmiştir. Yazma becerisini geliştirmek konusunda öğretmenlerin yetersiz ve öğrencilerin de isteksiz olduğuna değinen yazar, öğrencilerin yazılarında bir amaç buldukları sürece daha hevesli olacaklarını, bunun için de gerçek hayat deneyimleri ve otantik okuma- yazma etkinliklerinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

Leung (2013), “Authentic Writings for IELTS” adlı kitabında 55 adet otantik yazma konularına yer vermiştir. Kitapta IELTS'e giren öğrencilerin yazdığı yazılardan örnekler gösterilmiştir. Bu çalışmaların otantik olabilmesi için gerçek hayat

problemlerinden konu seçmek gerektiğine aksi takdirde ise çalışmanın otantik olmayacağına değinmiştir. Bu tarz yazıları okumanın ana amacının ,yazarların düşünce tarzını öğrenmek olduğuna dikkat çekmiştir.

Fuller (2013), “Authentic Learning Series: 15 Classroom Literacy Ideas for Early Childhood”, adlı çalışmasında; otantik etkinliklerin veya projelerin öğrencilere bilgi veya becerilerini gerçek dünya durumlarına doğrudan uygulayabilecekleri fırsatlar sunulduğu zaman ortaya çıktığına, tüm otantik deneyimlerin anahtarının, gerçek dünya olduğuna ve performans tabanlı ödevlerin oldukça yararlı olduğuna değinmiştir. Ayrıca otantik yazmanın en önemli özelliğinin gerçek amaçlarla ve gerçek okuyucu kitlesine yazılan, anlamlı ve faydalı yazılar olduğunu vurgulayarak yazılan metinlerle diğer insanlarla etkileşime geçilmesine olanak tanıdığını belirtmiştir.

Smith (2014), “What's Your Story?: Questions that Lead to Authentic, Powerful Writing” adlı kitabı beş bölümden oluşturmuştur. Birinci bölümde, neden yazdığımızı düşündükten sonra bir amaca sahip olmanın işimizi kolaylaştıracağını belirtmiştir. Ayrıca yazıyı yazmaktaki beş amacımızı belirlemenin önemine dikkat çekmiştir. İkinci bölümde ise yazıyı kime yazdığımızı belirledikten sonra hedef kitlemizi ihtiyaçlarını düşünmemiz gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca okurların sorularını düşünerek yazmanın önemine dikkat çekmiştir. Üçüncü bölümde yazımızın taslağını oluşturmamıza, dördüncü bölümde uygulamamıza, beşinci bölümde ise otantikliğin ne olduğunu açıklayarak yazının otantik olması için örnek değerlendirme sorularına yer vermiştir.

Thomas (2014), “Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials” isimli çalışmasında; öğrencilerin hayatları, yaşantıları ve ilgileri ile ilgili materyal geliştirmenin önemini anlamıştır. Bu sebeple de yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin sınıflarında otantik materyaller kullanmanın gerekliliğinden bahsetmiştir. Ayrıca yazar, materyallerin otantik olarak tanımlanabilmesi için taşınması gereken kriterlerden, kullanımının kolaylık ve zorluklarından bahsetmiştir. Ayrıca materyallerin nasıl seçilmesi gerektiğini anlatmıştır.

Yapılan çalışmalar değerlendirildiğinde; çalışma konularının daha çok otantik öğrenme, otantik öğrenme ve otantik yazmanın özellikleri; otantik materyallerin öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği, yazmaya karşı cesaretlendirdiği,

başarılarını arttırdığı ve otantik materyallerin taşınması gereken özellikler üzerinde durulduğu görülmüştür. Yurt dışında yapılan çalışmalarda otantik yazma çalışmalarının yabancı dil öğretiminde kullanımıyla ilgili çalışmaların sınırlı olması bakımından araştırma önem taşımaktadır.

2.4 ALANYAZIN TARAMASININ SONUCU

Tez çalışmasıyla ilişkilendirilebilecek yerli ve yabancı çalışmalara bakıldığında daha çok “Otantik Öğrenme”, “Otantik Materyaller”, “Otantik Materyallerin Sınıf İçinde Kullanımı”, “Otantik Materyallerle Dil Öğretimi”, “Otantik Materyallerin Yazmaya Etkisi”, “Otantik Yazmanın Özellikleri”, “Otantik Çalışmalara İlişkin Öğrenci ve Öğretmen Görüşleri” konularında çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde, otantik materyallerin yabancı dil öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ve tutumları üzerindeki etkisi konusundaki çalışmalara yeterince yer verilmediği ve daha çok otantik öğrenme ve materyaller konularına yoğunlaşıldığı görülmektedir. Alanyazın taramasının sonuçlarından yola çıkarak yapılan çalışmaların daha çok otantik materyallerin öğretmenlerin ders anlatırken kullanabilecekleri ve dersi eğlenceli hale getireceği üzerinde durulduğu söylenebilir. Bu çalışmalarda, otantik materyallerin dil becerileri üzerindeki etkisi konusunda yetersiz kaldıkları düşünülmektedir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, ölçme araçları, verilerinin toplanması, verilerinin çözümlenmesi ve yorumlanmasıyla ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Araştırma, yabancılara Türkçe Öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma öz yeterliliği, yazmaya yönelik tutumu ve yazmaya ilişkin kaygısı arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanıldığı karma model kullanılmıştır. Bilimsel araştırmalarda karma yöntem herhangi bir konu, durum, olay vb. farklı bakış açılarıyla konuyu derinlemesine incelemek için kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu nedenle karma yöntem bilimsel araştırmalar için oldukça önemlidir.

Nicel veriler; “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği” aracılığıyla toplanmıştır. Nitel veriler ise yarı yapılandırılmış görüşme soruları, araştırmacı gözlemi, öğrenci ve araştırmacı günlükleri ve öğrencilerin çalışma kâğıtlarından elde edilmiştir. Işıkoğlu’na (2005:161) göre;

Nitel araştırma yöntemleri araştırmanın gerçekleştirildiği doğal ortamı anlamaya, tanımaya ve sonuçlara olan etkilerini açıklamaya duyarlı olduklarından eğitsel gerçekleri çok boyutlu olarak ortaya koymaya imkân tanır. Bu yönleri ile de eğitim araştırmalarına zenginlik katarlar.

Diğer taraftan araştırma, deneysel bir çalışma niteliği taşımaktadır. Deneysel model ise araştırmacının kontrolü altında olmakla birlikte değişkenler arasındaki neden-sonuç ilişkilerini keşfetmek amacıyla gözlenmek istenen verilerin üretildiği araştırma

alanıdır (Büyüköztürk, 2001; Karasar, 2005). Deneysel model ile yapılan her araştırmada mutlaka karşılaştırma vardır. Bu belli bir şeyin kendi içindeki değişimleri ya da bu “şey”ler arası ayrımların karşılaştırılması anlamında da olabilir (Karasar, 2005; 88). Çalışma, yarı deneysel deneme modellerinden tek gruplu öntest-sontest modeline göre desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma gurubunu Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Başbakanlık Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı’nın (YTB) burslu öğrencileri oluşturmuştur. Araştırma grubundaki öğrenciler C1 düzeyindedir.

Uygulama, Türkçe Öğretim Merkezi’nde görev yapan araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Ayrıca yazma modeline uygun ve deney grubundaki öğrenciler için ders plânı hazırlanmıştır. Her bir yazma dersinde uygulamak üzere araştırmacı tarafından otantik yazma modeline uygun 24 etkinlik geliştirilmiştir. Etkinlik sayısı C1 kurunda Türkçe öğrenen öğrencilerden değişik formlarda yazı yazmaları beklendiği için fazla tutulmuştur. Ayrıca otantik yazma çalışmalarının gerçek hayatla ilgili olması ve bu konularda yazmanın öğrenciler için ilgi çekici bulunmasından dolayıdır. Etkinlik sayısının fazla olmasının sebebi otantik yazma çalışmalarının gerçek hayatla ilgili olması ve bu konularda yazmanın öğrenciler için daha ilgi çekici bulunmasıdır. Çünkü AOBM yazma etkinlikleri açısından değerlendirildiğinde dil kullanıcısının iletişimi kolaylaştıracak güncel ve gerçek dil kullanımını içeren metin üretimini destekler (Tanrıverdi ve Tüm, 2016: 23). Otantik yazma etkinliklerinin de bu noktada öğrencileri gerçek hayat problemlerine hazırladığı söylenebilir. Etkinlikler hazırlanırken öğrencilerin seviyesine ve konunun özgünlüğüne olan uygunluğu konusunda uzman görüşü alınmış ve son şekli verilmiştir.

Araştırmada, TÖMER’de Türkçe öğrenen öğrencilerin otantik yazma çalışmaları ile yazma becerisine karşı kaygı, tutum ve öz yeterliklerinde bir farklılık olup olmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Uygulama öncesi çalışma gurubundaki öğrencilere hazırlanan etkinlikler ve uygulamalarla ilgili açıklamalarda bulunulmuş ve öğrenciler kendini yeterli ve hazır hissedince uygulamaya başlanmıştır.

Uygulama öncesinde çalışma grubundaki öğrencilere ders kitabından bağımsız ve otantik yazma çalışmalarından oluşan etkinliklerden oluşan iki saatlik ders yapılmıştır. Bu sürede öğrencilere yapılacak çalışmalarla ilgili bilgi verilmiş ve örnek bir çalışma yapılmıştır. Bu tür bir çalışma sonraki etkinlikler için onları cesaretlendirmiştir.

Her ders saatinde ilgili etkinlikle ilgili yazı yazmak amacıyla öğrenciler, bireysel yazılarını oluşturmuştur. Bu etkinlik ders süresinin yeterli olmadığı durumlarda, ev ödevi olarak verilmiştir. Ders saati içinde yazılan otantik yazılarda, öğretmen öğrencilerin arasında dolaşarak karşılaştıkları sorunların çözümü için onlara yardımcı olmuştur. Ardından tüm öğrencilere birbirlerinin yazılarını görme imkânı tanınmıştır. Uygulama 6 hafta sürmüştür.

Uygulamaya başlamadan önce çalışma grubundaki öğrencilere “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği” ön-test olarak uygulanmıştır. Bu değerlendirmelerde öğrencilerin yazmaya ilişkin sahip oldukları kaygı, tutum ve öz yeterlikleri öğrenilmiştir. Uygulamanın sonunda ise aynı gruba “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği” son-test olarak uygulanmış ve ön-test sonuçlarında tespit edilen kaygı, tutum ve öz yeterlik puanları karşılaştırılmıştır. Ayrıca son-test sonrası öğrencilerle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır.

Tablo 2. Çalışmanın Uygulama Süreci

Çalışmanın Uygulama Süreci	
Aşamalar	Etkinlikler
Problemin Sahada Belirlenmesi	Araştırmacı 5 yıl TÖMER’de çalışmıştır. Çalıştığı süre zarfında öğrencilerin hangi dil becerilerini kazanmakta zorluk yaşadıklarına şahit olmuştur. Öğrencilerin yazmaya yönelik olumsuz bir tutum içinde olduklarını ve kaygı düzeylerinin ileri boyutta olduğunu gözlemlemiştir. Araştırmacı meslektaşlarıyla bu sorunu görüşmüş ve onların fikirlerini almıştır.
Alanyazın Taramasının Yapılması	Araştırmacı, belirlediği problem durumu ile ilgili alanyazın taraması yapmış, konu ile ilgili yapılan yurt içi ve yurt dışı çalışmalara ulaştıktan sonra incelemiştir. Daha sonra yazmaya ilişkin tutum, kaygı ve öz yeterlilikle ilgili çalışmaları da incelemiştir. Yapılan alanyazın taramasının sonucunda, otantik yazma çalışmaları ile ilgili yapılan çalışmalarda öğrencilerin yazma başarısının arttığı sonucuna ulaşmıştır.
Kuramsal Çerçevenin Oluşturulması	Araştırmacı, alanyazın taraması sonucunda, problem durumunun kuramsal çerçevesini oluşturmuştur. Kuramsal çerçevenin birinci aşaması; dil, dil öğretimi, anadili ve anadili öğretimi, yabancılara Türkçe öğretimi ve yazma becerisinden oluşan temeldir. İkinci aşaması; otantik yazma, tanımı, kapsamı ve özellikleri, otantik yazmada sınıf ortamı, öğretmen ve öğrenci sorumluluklarından oluşan temeldir.
Veri Toplama Araçlarının Belirlenmesi ve Geliştirilmesi	Karma modelde kullanılan veri toplama yöntem ve tekniklerine göre araştırmacı, çalışmanın kuramsal çerçevesi temelinde veri toplama araçlarını belirlemiş ve yazmaya ilişkin tutum ölçeği geliştirmiştir. Araştırmanın veri toplama araçlarını; etkinlik uygulamaları, öğrenci yazıları, araştırmacı gözlemleri, öğrenci ve araştırmacı günlükleri, Kişisel Bilgi Formu, “Yabancılar için Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği”, “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği” ve “Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği” oluşturmaktadır.
Çalışma Grubunun Oluşturulması	Araştırmacı, belirlenen problem durumunu inceleyebilmek amacıyla çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunu, YTB sınıfındaki burslu öğrenciler oluşturmuştur.
Çalışma Planının Oluşturulması	Araştırmacı, çalışma planını çalışma grubuna ve ders saatlerine göre oluşturmuş ve çalışma planının esnek olmasına dikkat etmiştir. Süre açısından sıkıntı yaşanması durumunda da öğrencilere ev ödevi olarak verilerek günlükte birlikte getirilmesi istenmiştir.

Tablo 2. (devam) Çalışmanın Uygulama Süreci

Çalışmanın Uygulama Süreci	
Aşamalar	Etkinlikler
Uygulamaların Gerçekleştirilmesi	Araştırmacı, çalışma planına uygun olarak uygulamaları gerçekleştirmiştir. Uygulamalar C1 düzeyindeki öğrencilere 6 haftalık bir sürede yapılmıştır. Uygulamalar gerçekleştirilirken öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve kaygılarını azaltmak ve yazma çalışmalarından zevk almaları amaçlanmıştır.
Verilerin Toplanması	Araştırmacı, problem durumu çözmek amacıyla belirlediği veri toplama araçlarıyla uygulama öncesinde, esnasında ve sonrasında çalışma grubundan verileri toplamış ve çalışmanın bulguları ortaya çıkarılmıştır. Öncelikle öğrencilere yapılacak çalışmayla ilgili bilgi verilmiş ve ölçekler uygulanmıştır. Ardından 6 hafta boyunca otantik yazma çalışmaları yapılmış ve öğrencilerden her bir etkinlikle ilgili günlük tutmaları istenmiştir. Bu süreçte araştırmacı da günlük tutumuş ve öğrencileri gözlemlemiştir. Çalışmalar tamamlandıktan sonra ölçek yeniden uygulanmış ve sonest verileri toplanmıştır.
Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması	Araştırmacı, topladığı verileri çözümlemiş ve verilerin yorumlamasını yapmıştır. Araştırmada çözümlenen veriler tablolarla gösterilmiş ve yorumlanmıştır.
Problemin Tartışılması	Araştırmacı, problem durumunu ve problemi çözmeye yönelik uygulamaları alanyazın taraması sonucu ortaya konulan çalışmalarla ilişkilendirerek tartışmıştır.
Sonuçların Ortaya Konulması	Araştırmacı, bulgulardan hareketle çalışmanın sonuçlarını belirtmiş ve problem durum ile ilgili çeşitli öneriler geliştirmiştir. Geliştirilen önerilerin öğretmenler tarafından rahatça uygulanabilir olmasına dikkat edilmiştir.

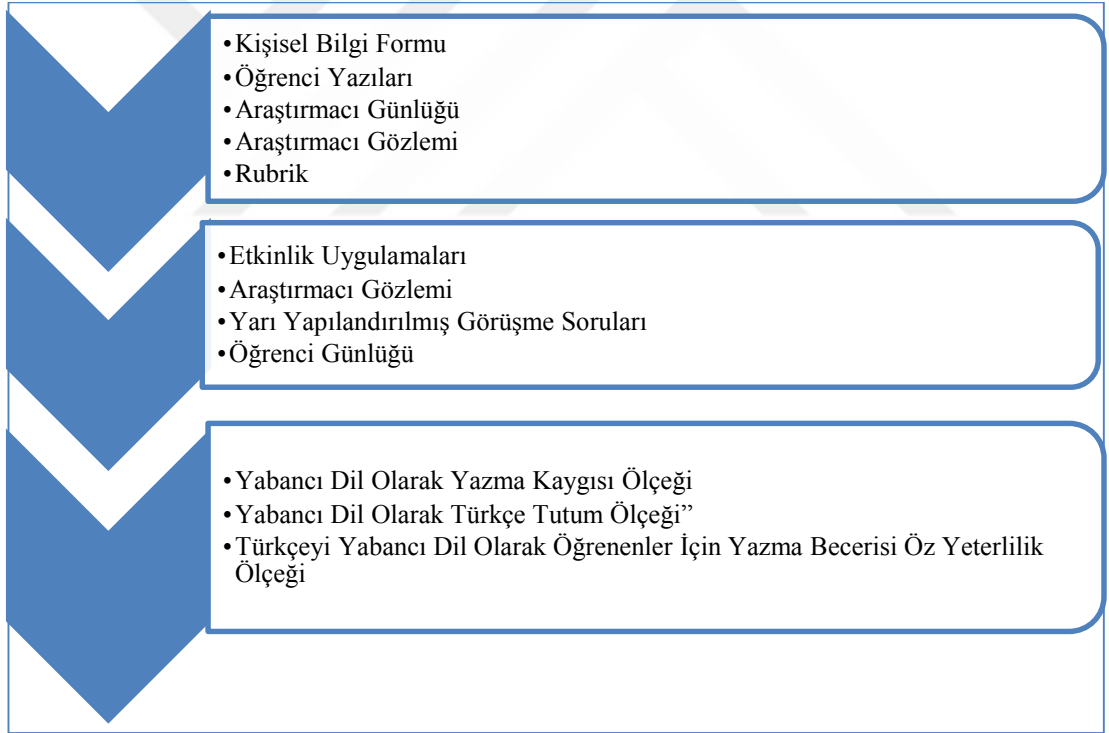
3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırmanın evrenini, 2014-2015 öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de (Türkçe Öğretim Merkezi) dil öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Yurt Dışı ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB) sınıfındaki C1 düzeyindeki 17 burslu öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunda 5 kız, 12 erkek katılımcı vardır. Öğrencilerin anadilleri “Arapça, Fransızca, Hintçe, İngilizce, Moğolca, Peştuca ve Çince” şeklindedir. Anadili Çince olan öğrenci Tayvanlı, İngilizce ve Fransızca olan öğrenciler ise Gana, Svaziland, Kamerun ve Güney Sudanlıdır. Öğrenciler, evlerinde de Çince, Fransızca ve İngilizce gibi dillerin

konusulduğunu belirtmiş ve kişisel bilgi formuna anadilleri olan bahsi geçen dilleri yazdıkları için değerlendirme bu şekilde yapılmıştır.

3.3 VERİ TOPLAMA ARAÇLARI

Nicel veriler için ölçme aracı olarak “*Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği*”, “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği*”, “*Yabancı Dil Olarak Yazma Tutum Ölçeği*” ve “*Kişisel Bilgi Formu*” kullanılmıştır. Nitel veriler ise *yarı yapılandırılmış görüşme soruları, etkinlik uygulamaları, öğrenci yazıları, araştırmacı gözlemi, öğrenci günlüğü, araştırmacı günlüğü ve öğrenci yazıları* aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmanın veri toplama araçları, şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 3. Araştırmanın Veri Toplama Araçları

3.3.1 Kişisel Bilgi Formu

Katılımcıların kişisel bilgilerini elde etmek amacıyla, Kişisel Bilgi Formundan yararlanılmıştır. Araştırmada Üzeyir (2016) tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu

kullanılmış; uzman görüşleri alınarak bazı maddeler eklenmiştir. Öğrencilerin kişisel bilgilerini (Cinsiyet durumu, anadili, eğitim durumu, yaş grubu, sosyo-ekonomik durum, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, sevilen yazı türü, bilgisayarda yazı yazma sıklığı (burada amaç öğrencinin bilgisayarda yazı yazmasının yazma becerisini etkileyip etkilemediğini tespit etmektir), yazı yazmayı sevme (defter, kalem taşıma vs.) belirlemek amacıyla araştırma grubundaki öğrencilere uygulanmıştır. Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumu, kaygısı ve öğrenci özerkliliği ile kişisel bilgi arasındaki ilişki, istatistiksel olarak değerlendirilmiştir.

3.3.2 Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği

Nicel veriler için ölçme aracı olarak Necmi Aytan ve Hayrettin Tuncel tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışma grubunu Süleyman Demirel Üniversitesi ve Uluslararası Antalya Üniversitesinde 183 kadın ve 239 erkek olmak üzere toplam 422 yabancı öğrenci oluşturmuştur. Ölçekteki maddeler; “Kesinlikle katılıyorum” (1), “Katılıyorum” (2), “Kararsızım” (3), “Katılmıyorum” (4) ve “Kesinlikle katılmıyorum” (5) şeklinde ve beşli likert olarak hazırlanmıştır. Ölçek maddeleri hazırlanırken Türkçe öğretimi alanında uzman olan araştırmacılar, öğrencilerin yazma çalışmalarında yaptıkları hataları göz önünde bulundurarak olması gerektiğini düşündükleri maddeleri dâhil etmiştir. Ölçek ilk aşamada 40 madde olarak hazırlanmış, ardından 1 öğretim üyesi ve 2 TÖMER okutmanının görüşlerine başvurulmuştur. Diğer maddelerle aynı yargıyı bildirdiği düşünülen 4 madde çıkarılmış ve madde sayısı 36’ya düşürülmüştür. Ön uygulama sonucunda ise 1 madde elenerek 35 maddelik asıl ölçek hazır hale getirilmiştir.

Ölçeğin geçerlik hesabı için belirtilen çalışma grubu üzerinde uygulanan ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde yapı geçerliliği için KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluk katsayısı 0.89, Barlett testi x2 değeri 5688.854 ve p değeri 0.00 olarak tespit edilmiştir. Faktör analizinde KMO değerinin 0.60’dan büyük olması ve 1’e yakın olması ölçeğin Temel Bileşenler Analizi(PCA) için uygun ve yeterli olduğunu gösterir(Büyüköztürk, 2012). Barlett’in küresellik testi ölçek maddelerinin birbiriyle anlamlı olup olmadığını, p değeri ise 0.01’in altındaysa faktör analizinin bu verilere uygulanabileceğini gösterir. Faktör yükleri ölçülecek yapı arasındaki ilişkiyi

belirleyen değerdir. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin 4 alt boyuta dağıldığı bulunmuştur. Bu alt boyutların faktör yükleri 0.902 ve 0.479 arasında değişen 14 madde ile “Dil ve yazma algısı”, 0.843 ve 0.541 arasında değişen 7 madde ile “Yazmaya yönelik tutum”, 0.933 ve 0.517 arasında değişen “Sınıf içi aktiviteler” ve 0.807 ve 0.503 arasında değişen “Yazma öz yeterlik” maddelerinden oluşmaktadır. Bu alt başlıkların açıklanan varyans değerleri sırasıyla %28, %15, %14 ve %10’dur.

Geçerli ölçeğin güvenilir bir ölçek olup olmadığının belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde analizi kullanılmıştır. Bu ölçekte iç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alfa değeri, “Dil ve yazma algısı” boyutu için 0.93, “Yazmaya yönelik tutum” boyutu için 0.84, “Sınıf içi aktiviteler” boyutu için 0.84 ve son olarak “Yazma öz yeterlik” boyutu için 0.84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, Cronbach α güvenilirlik katsayısı 0.86’dır. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterir. Ölçeğin madde analizinde %27’lik alt ve üst gruplar için ortalamaların farkına dayalı t testi $t = -38,22$ ve $p < 0.01$ ($sd = 143,606$) bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin maddeleri arasında anlamlı farklılığın olduğunu ve her birinin ayırt edici özellikte olduklarını göstermektedir.

Bu sonuçlara göre Necmi Aytan ve Hayrettin Tuncel tarafından geliştirilen “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” geçerli ve güvenilir bir ölçektir.

3.3.3 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği

Nicel veriler için ölçme aracı olarak Kadir Kaan Büyükkiz tarafından geliştirilen “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterliliği Ölçeği*” kullanılmıştır. Ölçeğin çalışma grubu Gazi Üniversitesi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER’den C seviyesinde Türkçe öğrenen ve rastgele seçilen 159 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler arasından 3 öğrenci rastgele seçilmiş, ölçek maddelerinin anlaşılabilir olup olmadığını belirlemeye çalışmışlardır ve asıl uygulamaya dâhil edilmemişlerdir. Ölçek 156 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. 12 öğrencinin ölçek formları tam olmadığından veya yanlış kodlandığından çalışma grubundan çıkarılarak sonuçta ölçeğin uygulandığı 144 öğrenci üzerinden ölçek üzerinde gerekli geçirme ve doğrulama analizleri yapılmıştır. Bu 144 öğrencinin 62’si kız, 80’i erkek öğrencidir. 2 öğrencinin ise cinsiyet bilgisi yoktur. Bu

öğrencilerin yaşlara göre dağılımı ise 72 öğrenci 16-20 yaş grubu, 42 öğrenci 21-25 yaş grubu, 12 öğrenci 26-35 grubu şeklindedir. 18 öğrencinin ise yaş bilgisi yoktur. Ölçek ilk etapta toplamda 55 maddelik olumlu ve olumsuz maddelerin de belirlendiği 7’li likert tipi olarak hazırlanmıştır ve bu maddeler alınan yüksek puanların sürekli yüksek öz yeterlik algılarını gösterebilmesi için tersine kodlanmıştır. Buna göre Olumlu ifadeler için “Katılmıyorum 1” – “Katılıyorum 7” ve olumsuz ifadeler için “Katılmıyorum 7”- “Katılıyorum 1” şeklinde puanlama yapılmaktadır. Uzman görüşü alınarak 7 madde ölçekten çıkarılmış ve 4 maddede düzeltme yapılmıştır. Sonuç olarak 48 maddeden oluşan denemelik ölçek elde edilmiştir. 144 öğrencinin kodladığı 48 maddeden oluşan ölçek için açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri yapılmıştır.

Ölçeğin geçerlik hesabı için belirtilen çalışma grubu üzerinde uygulanan ölçeğin açıklayıcı faktör analizinde yapı geçerliliği için KMO(Kaiser-Meyer-Olkin) örneklem uygunluk katsayısı 0.884, Barlett testi χ^2 değeri 4334.683 ve $p < 0.01$ olarak tespit edilmiştir. Faktör analizinde KMO değerinin 0.60’dan büyük olması ve 1’e yakın olması ölçeğin Temel Bileşenler Analizi(PCA) için uygun ve yeterli olduğunu gösterir(Büyüköztürk, 2012). Barlett’in küresellik testi ölçek maddelerinin birbiriyle anlamlı olup olmadığını, p değeri ise 0.01’in altındaysa faktör analizinin bu verilere uygulanabileceğini gösterir. Faktör yükleri ölçülecek yapı arasındaki ilişkiyi belirleyen değerdir. Faktörleri ve faktör yüklerini belirlemek için döndürülmüş faktör analizinde Varimax yöntemi kullanılarak özdeğeri 1’in üzerindeki faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Faktör yükleri içinse minimum değer 0.45 olarak belirlenmiştir. Yapıyı belirlemek için yığılma grafiğinin kırılma noktası kullanılmıştır. İlk döndürülmemiş faktör analizi ile 41 maddenin 1 faktöre diğer 7 maddenin de diğer faktörlere dağıldığı gözlemlenmiş ve 7 madde ölçekten çıkarılmıştır. 41 madde için yapılan döndürülmüş faktör analizi ile 9 faktörlü bir yapı ortaya çıkmıştır. Bunlar içerisinde kuramsal olarak kümelenmeyen faktörlerdeki maddeler ile bir veya iki madde içeren faktörlerdeki maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan 16 madde üzerinde tekrar döndürülmüş faktör analizi yapılmıştır. Analiz sonucunda ölçek maddelerinin 2 alt boyuta dağıldığı bulunmuştur. Bu alt boyutlar faktör yükleri 0.610 ve 0.784 arasında değişen 13 madde ile “Yazmanın anlatım ve şekil özellikleri” ve 0.728 ve 0.832 arasında değişen 3madde ile “Yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma” maddelerinden oluşmaktadır. Bu alt başlıklar toplam varyansın %56,85 ini açıklamaktadır.

Geçerli ölçeğin güvenilir bir ölçek olup olmadığının belirlenmesi için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı ve madde analizi kullanılmıştır. Bu ölçekte iç tutarlılık için hesaplanan Cronbach alfa değeri, “Yazmanın anlatım ve şekil özellikleri” boyutu için 0.93, “Yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma” boyutu için 0.74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin, Cronbach α güvenilirlik katsayısı 92’dir. Bu değer ölçeğin yüksek derecede güvenilir bir ölçek olduğunu gösterir. Ölçeğin madde analizinde %27’lik alt ve üst gruplar için ortalamaların farkına dayalı t testi uygulanmıştır $p<0.01$ bulunmuştur. Bu değerler ölçeğin maddeleri arasında anlamlı farklılık olduğunu ve her birinin ayırt edici özellikte olduklarını göstermektedir. Ayrıca doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden sıklıkla kullanılan RMSEA (RootMeanSquareError of Approximation), SRMR (StandardizedRootMeanSquareResidual), GFI (Goodness of FitIndex), AGFI (AdjustedGoodness of Fit Index), CFI (ComparativeFitIndex), NFI (Normed Fit Index) değerleri hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlarda RMSEA değerinin 0,048 ($<0,050$) ve SRMR değerinin 0,047(<0.050) olduğu belirlenmiştir. Bu değerler modelin olması gereken uygun değer aralığındadır. Diğer değerler GFI=0.90, AGFI=0.86, CFI=0.99, NFI=0.96 olarak bulunmuştur. Elde edilen değerler uygun aralıkta olduğundan bulgular, modelin veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir.

3.3.4 Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Tutum Ölçeği

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazmaya ilişkin tutum ölçeği, araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Alanyazındaki ölçme araçlarından yola çıkarak yazmaya yönelik tutumu ölçmeyi amaçlayan ifadeler yazılmış ve madde havuzu oluşturulmuştur. 78 ifadeden oluşan madde havuzu Türkçe Eğitimi ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarındaki uzmanların görüşüne sunulmuştur. 78 ifadeden oluşan ölçek maddeleri 70 öğrenci üzerinde yapılan deneme analizi ile 29 maddeye düşürülmüştür. Ardından ölçek maddeleri Türkçe Eğitimi ve Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme alanlarındaki uzmanların görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşünden sonra kuramsal olarak ölçeğe uymayan maddeler çıkarılarak 23 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Ardından ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Uzmanların ölçek ile ilgili dönütlerine göre bazı maddeler ölçekten çıkarılmış bazı maddeler ise yeniden düzenlenerek ölçeğe

dâhil edilmiştir. Uzman görüşünden sonra 23 maddeden oluşan deneme formu hazırlanmıştır. Ardından ölçek öğrencilere uygulanmıştır. Öğrenci verilerinin ardından tekrar uzman görüşüne başvurulmuş ve 9 madde ölçekten çıkarılarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve 14 maddeden oluşan “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği” oluşturulmuştur. Ölçekteki maddeler beşli dereceleme şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekteki maddeler; “hiçbir zaman” maddesi 1, “çok az” maddesi 2, “kısmen” maddesi 3, “çoğu zaman” maddesi 4, “her zaman” maddesi 5 şeklindedir. Ölçeğin son şekli yeniden 159 kişilik öğrenci grubuna uygulanmıştır. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizinin ardından ölçeğin tek faktörlü olduğu sonucuna varılmıştır.

3.3.5 Etkinlik Uygulamaları

Araştırmacı tarafından otantik yazma modeline yönelik alanyazın taraması sonucunda, yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin ön yargılarını kaldırmak ve yazma dersini sevdirmenin yanı sıra başarılarını arttırmak amacıyla etkinlikler geliştirilmiştir. Otantik yazma çalışması temelli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik uygulamaları ile ortaya çıkan çalışma kâğıtları, altı haftalık uygulama süresince, her öğrenci için ayrı olacak şekilde dosyalanarak arşivlenmiştir. Etkinlik uygulamalarının sonunda, her bir öğrencinin dosyasında 24 adet etkinlik çalışma kâğıdı yer almıştır. Öğrenci etkinlik çalışma kâğıtları, araştırmacı tarafından incelenmiş ve dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.

3.3.6 Öğrenci Yazıları

Öğrencilerin ders içerisinde ve ödev olarak yazdıkları yazıları, birer doküman olma özelliğini taşımaktadır. Araştırmacı, ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek duymaksızın dokümanlardan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 218).

Otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları gerçekleştirilmiş ve her yazma uygulamasının sonunda, öğrencilerin yazıları, her bir öğrenci için ayrı olacak şekilde dosyalanarak arşivlenmiştir. Uygulamalar için araştırmacı tarafından plan hazırlanmış ve bu konuda uygulama yapmadan önce öğrencilere bilgi verilmiştir.

Etkinlik öncesinde öğretmen tarafından sınıfa getirilen örnek çalışmalar öğrencilere yazacakları konu hakkında fikir vermiş ve sınıf ortamında tartışma yapma imkânı sunmuştur. Otantik yazma modeli temelinde gerçekleştirilen ve 6 hafta süren yazma becerisi uygulamaları sonunda; 408 sayfalık veri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin yazıları, araştırmacı tarafından incelenmiş ve çözümlenmiştir.

3.3.7 Araştırmacı Gözlemi

Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içerisinde olmasıdır. Bu durum neticesinde birçok davranış, objektif olarak belirlenebilir. Öyle durumlar vardır ki gerekli bilgiler, ancak gözlem ile elde edilebilmektedir. Örneğin, kuşların yuvalarını beslemeleri, konuşamayan bir çocuğun yaşadığı her hangi bir güçlük karşısında gösterdiği davranışlar gibi (Karasar, 2005:157).

Araştırmacı tarafından otantik yazma modeli temelinde yürütülen yazma uygulamalarının veri toplama araçlarından biri de katılımcı gözlemdir. Merriam (2013) katılımcı gözlemcinin, olayları bizzat gördüğünü, gözlemleneni yorumlarken ve görüşmeden çıkan bulguları değerlendirirken kendi bilgi ve uzmanlığını kullandığını söylemiştir (Akt. Sügümlü, 2016: 116). Araştırmacı hem uygulamayı yürüten bir öğretmen hem de uygulamayı gözlemleyen bir katılımcıdır.

Araştırmacı; altı hafta boyunca otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik etkinlik uygulamalarını ve öğrencilerin tepkilerini gözlemlemiş ve yapılan gözlemleri, gözlem notları olarak yazıya geçirmiştir. Araştırmacı gözlem notlarını değerlendirirken kendi bilgi, deneyim ve uzmanlığını kullanmıştır. Araştırma boyunca toplam 24 uygulama gerçekleştirilmiş ve buna bağlı olarak 24 uygulamanın gözlemi yapılmıştır. Gözlem notları, araştırmacı tarafından incelenmiş ve çözümlenmiştir.

3.3.8 Öğrenci Günlüğü

Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından bir tanesi de öğrenci günlükleridir. Moon'a (2010) göre öğrenci günlükleri sayesinde öğrendikleri konuya ilişkin kendi öğrenme düzeyinin farkına varan öğrenciler, olumlu ya da olumsuz performanslarını görerek nerede hata yaptıklarını ve hangi kısmı geliştirmeleri gerektiğini görme fırsatı

bulurlar. Dolayısıyla ders günlükleri kişilere kendi performansını gözden geçirme ve hatalarını zamanında düzeltme imkânı verir. Bir derste günlük yazmak, öğrenilenleri kayıt altına almak ve tekrar etmek demektir. Bu nedenle de ders günlükleri öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Akt. Eker ve Coşkun, 2012: 113).

Araştırmacı, her uygulamanın bitiminde uygulama ile ilgili öğrencilerin duygu ve düşüncelerini günlüğe yazmalarını istemiştir. Öğrenciler üzerinde baskı kurmamak adına günlük yazılarını ders sonunda ya da eve gittikleri zaman yazabilecekleri söylenmiştir. Öğrencilerin yazdığı günlüklerden yola çıkarak otantik yazma modeline uygun olarak hazırlanan etkinliklerin öğrenciler üzerinde ne gibi etkilerinin olduğunu görmek mümkün olmaktadır. 6 hafta süren uygulamalar sonunda, toplam 17 farklı öğrenci günlüğü veri olarak ortaya çıkmıştır. Öğrenci günlükleri, araştırmacı tarafından incelenmiş ve çözümlenmiştir.

3.3.9 Araştırmacı Günlüğü

Araştırmacı, otantik yazma çalışmalarıyla öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik uygulamalarını ve yazma uygulamalarını kendisi yürütmüş; süreç içerisinde öğrencileri gözlemlemiştir. Her uygulama sonunda da uygulama ile ilgili olarak gözlemlediği durumlarla birlikte duygu ve düşüncelerini günlüğe yazmıştır. Araştırmacının günlük yazmaktaki amacı, otantik yazma modeliyle ilgili yürüttüğü uygulamaların öğrenciler üzerindeki etkisinin öznel değerlendirmesini yapmakla birlikte kendi duygu ve düşüncelerini de işe katmaktır. 6 hafta süren uygulamalar sonunda, 24 araştırmacı günlüğü veri olarak ortaya çıkmıştır. Günlükler, araştırmacı tarafından incelenmiş ve çözümlenmiştir.

3.3.10 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

Araştırmamızda nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma teknikleri nicel araştırmalarda vurgulananların aksine ölçümden ziyade açıklamayı olanaklı yapacak ilişkileri ortaya çıkarmayı, olay ve durumların içinde gerçekleştiği durumu dikkate almayı önemser. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin araştırmacıya sunduğu en büyük kolaylık görüşmenin önceden hazırlanmış görüşme protokolüne bağlı olarak sürdürülmesinden dolayı daha

sistematik ve karşılaşılabılır bilgi sunma imkânı tanınmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 32).

Öğrencilerin otantik yazma çalışmalarıyla ilgili yazılı anlatımlarında herhangi bir farklılık olup olmadığını öğrenmeye yönelik araştırmacı tarafından 5 soru hazırlanmış ve sorularla ilgili uzman görüşü alınmıştır. Sorular öğrencilerin Türkçe öğrenme düzeyini göz önünde bulunduracak ve önceki yazma çalışmalarıyla ilgili fikirlerini alacak şekilde hazırlanmıştır. Bu sayede çalışmanın olumlu ve olumsuz taraflarını da görme fırsatı da elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları 6 haftalık yazma çalışmalarının sonunda uygulanmıştır. Öğrencilerin tamamına uygulanmıştır. Öğrencilerin vermiş oldukları cevaplar araştırmacı tarafından incelenmiş ve çözümlenmiştir.

3.3.11 Puanlama Yönergesi (Rubrik)

Arı (2008: 79-80) “ölçek”, “form” ve “anahtar” terimlerinin biçim olarak “rubrik”i çağrıştırmadığını ve terimin tanımının göz önünde bulundurulması sonucunda “puanlama yönergesi” teriminin kullanılmasının daha doğru olduğunu belirtmiştir. Puanlama yönergesi terimi, yazma performansı hakkında yargıda bulunmak, diğer bir deyişle öğrenci yazılarını değerlendirmek; ölçüt belirlemek yazının kabul edilebilir nitelikte olduğunu göstermek ve farklı nitelik düzeylerini bir çizelgede betimlemek için kullanılmıştır.

Araştırmamızda öğrencilerin yazmış oldukları yazıları değerlendirmek için Gökhan Arı tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerde Kullanılan Çözümleyici Puanlama Yönergesi”nden yararlanılmıştır. Öğrencilerin yazdıkları yazılar araştırmacı tarafından incelenmiş ve çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmiştir.

3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Otantik yazma çalışmaları ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik hazırlanan etkinliklerde uzman görüşü alınmış, uygulama öncesi öğrenciler bilgilendirilmiş ve 6 haftalık sürede araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu aracılığıyla uygulama yapmadan önce öğrencilerin kişisel bilgileri elde edilmiş; ölçekler ise uygulama öncesi ve sonrası olmak üzere iki kez uygulanarak veriler toplanmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından her uygulama sürecinde gözlem yapılmış ve her uygulamanın ardından günlükler yazılmıştır.

Veriler şu şekilde toplanmıştır:

- ✓ Birinci aşamada; çalışma grubundaki öğrencilere, otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen uygulamalara başlamadan önce, öğrencilerin kişisel bilgilerini öğrenmek amacıyla *Kişisel Bilgi Formu*, yazmaya yönelik tutumunu belirlemek amacıyla “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği*”, yazma kaygılarını belirlemek amacıyla “*Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği*”, öz yeterliklerini öğrenmek amacıyla “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği*” uygulanmıştır.
- ✓ İkinci aşamada; çalışma grubundaki öğrencilere, yazma becerilerini geliştirmeye yönelik *otantik yazma etkinlikleri* uygulanmıştır.
- ✓ Üçüncü aşamada; *otantik yazma çalışmaları ile* öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye hazırlanan etkinlik uygulamalarına ilişkin *gözlemler* yapılmış ve yapılan *gözlemler* yazıya geçirilmiştir.
- ✓ Dördüncü aşamada; uygulamalarla ilgili öğrencinin ve araştırmacının duygu ve düşüncelerini dile getirdiği *günlükler* yazılmıştır.
- ✓ Beşinci aşamada; uygulamalar tamamlandıktan sonra *yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla* öğrenciler görüşlerini bildirmiştir.
- ✓ Altıncı aşamada; çalışma grubundaki öğrencilere, otantik yazma çalışmaları ile yazma becerilerini geliştirmeye yönelik “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği*”, yazma kaygılarını belirlemek amacıyla “*Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği*”, öz yeterliklerini öğrenmek amacıyla “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği*” tekrar uygulanmıştır.

Araştırma sorularına ilişkin veri toplama araçları, Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Araştırma Soruları ve Veri Toplama Araçları

Araştırma Soruları

Veri Toplama Araçları

Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında yazmaya yönelik tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	✓ Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği
Çalışma grubundaki öğrencilerin, otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında yazma kaygısı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	✓ Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği
Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları öncesi ve sonrasında öğrenci öz yeterliliği puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?	✓ Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği
Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları sonrasında fikirleri nelerdir?	✓ Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları
Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları sonrasında, öğrencilerin kişisel bilgileri ile yazmaya yönelik tutumu, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliliği durumları arasındaki bir ilişki var mıdır?	Kişisel Bilgi Formu ✓ Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ✓ Yazma Kaygısı Ölçeği ✓ Öğrenci Öz Yeterliliği Ölçeği
Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma temelinde yürütülen yazma uygulamalarıyla yazma becerisi gelişmiş midir?	✓ Etkinlik Kâğıtları ✓ Gözlem ✓ Öğrenci Günlüğü ✓ Araştırmacı Günlüğü
Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamalarına ilgili düşünceleri nelerdir? Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma modeli temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları ile yazma becerileri gelişmiş midir?	✓ Öğrenci Yazıları ✓ Gözlem ✓ Öğrenci Günlüğü ✓ Araştırmacı Günlüğü
Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları ile yazma becerileri gelişmiş midir? Rubrik ile puanlandığında başarı durumları nasıldır?	✓ Puanlama Yönergesi (Rubrik)

3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Araştırma karma yöntemli bir çalışmadır. Bilimsel araştırmalarda karma yöntem herhangi bir konu, durum, olay vb. farklı bakış açılarıyla konuyu, derinlemesine

incelemek için kullanılmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2003). Bu nedenle karma yöntem, bilimsel araştırmalarda sıklıkla tercih edilmektedir.

Araştırmada verilerinin analizi, nicel verilerin analizi ve nitel verilerin analizi olmak üzere iki ayrı başlık altında verilmiştir.

3.5.1 Nicel Verilerin Analizi

Araştırmadaki nicel veriler “*Kişisel Bilgi Formu*”, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği*”, “*Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği*”, “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği*” şeklindedir ve verilerin çözümlenmesinde nicel çözümlene yöntemleri kullanılmıştır. Veriler SPSS 20.0 paket programı kullanılarak analiz edilmiştir.

“Çalışma grubundaki öğrencilerin, otantik yazma temelinde yürütölen yazma uygulamalarının öncesinde ve sonrasında, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği*”nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin öntest ve sontestten aldıkları puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

“Çalışma grubundaki öğrencilerin, otantik yazma çalışmaları temelinde yürütölen yazma uygulamalarının öncesinde ve sonrasında, “*Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği*”nin uygulanmasıyla elde edilen kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için “*Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği*” kullanılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce yapılan öntest ve uygulama sonrası yapılan sontest kaygı puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını test etmek için Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur. Söz konusu farklılık son testin lehine gerçekteşmiştir.

“Çalışma grubundaki öğrencilerin, otantik çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamalarının öncesinde ve sonrasında, “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği*”nin uygulanmasıyla elde edilen öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna cevap aramak için “*Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği*” kullanılmıştır. Öğrencilerin öntest ve sontest puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin yazma becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgilerinin dağılımları için frekans ve grup için yüzdeleri hesaplanmıştır. Araştırma problemleri için öğrencilerin uygulama öncesi ve sonrasında aldıkları puanların aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları yapılan analizler sonucunda hesaplanmıştır. Nicel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, çalışmanın “Bulgular” bölümünde tablolar hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

3.5.2. Nitel Verilerin Analizi

“Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları ile yazma becerileri gelişmiş midir?” sorusuna cevap aramak için öğrencilere araştırmacı tarafından geliştirilen otantik yazma etkinlikleri uygulanmıştır.

“Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma etkinlikleri ile yazma becerileri gelişmiş midir? sorusuna cevap aramak için araştırmacı gözlem yapmış ve günlük yazmış; öğrenciler de günlük yazmıştır. Araştırmacı gözlem notları, araştırmacı ve öğrenci günlükleri betimsel analiz kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analizin amacı, elde edilen bulguları düzenleyerek ve yorumlayarak okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256).

Öğrencilerin yazıları Arı (2008) tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerde Kullanılan Çözümleyici Puanlama Yönergesi” kullanılarak analiz

edilmiştir. Araştırmacı tarafından öğrencilerin kağıtları çözümleyici puanlama yönergisine göre puanlanmış ve grafiklerle gösterilmiştir.

Yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verilen öğrenci cevapları ses kayıt cihazına kaydedilmiş, daha sonra araştırmacı tarafından içerik analizi türlerinden kategorisel analizle değerlendirilmiştir. “Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesi ve ardından bu birimlerin önceden saptanmış ölçütlere göre kategoriler hâlinde gruplandırılmasıdır” (Tavşancıl ve Aslan, 2001: 90). Kategorisel analizde önce veriler kodlanmıştır, ardından kategorilere ayrılmıştır. Nitel verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular, çalışmanın “Bulgular” bölümünde tablolar ve şekiller hâlinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın uygulamasından elde edilen nicel ve nitel bulgularının analizi yer almaktadır.

4.1 NİCEL BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde, Kişisel Bilgi Formu, Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği, Yazma Kaygısı Ölçeği ve Öz yeterlik Ölçeği'nden elde edilen verilerin analizlerine, kişisel bilgiler ile yazmaya yönelik tutum, yazma kaygısı ve öğrenci öz yeterliliği arasındaki ilişkilerin analizlerine ve ölçekler arasındaki korelasyon analizine yer verilmiştir.

Verilerin çözümlenmesinde denek sayısının 30'dan az olması nedeniyle, normal dağılım gösteren evren temsil edilemediği için parametrik olmayan istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır (Akhun, 1986). Bu doğrultuda, çalışma grubunun "Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği", Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği", "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği" öntest ve sontest ölçümlerini karşılaştırmak için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi kullanılmıştır. Çalışma grubunun uygulanan ölçeklerden almış oldukları puanları cinsiyet değişkenine göre karşılaştırmak için Mann Whitney U testi; anadil, eğitim durumu, yaş, sosyo-ekonomik durum, baba eğitim durumu, anne eğitim durumu, sevilen yazı türü, bilgisayarda yazma sıklığı ve yazmayı sevme durumu değişkenlerine göre karşılaştırmak için ise Kruskal-Wallis testi kullanılmıştır. Son olarak, ölçeklerden alınan puanlar arasındaki ilişkileri incelemek için Spearman Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Korelasyon analizi sonucunda elde edilen 0 ile ± 0.29 arasındaki

korelasyon değerleri düşük, ± 0.30 ile ± 0.69 arasındaki korelasyon değerleri orta ve ± 0.70 ile ± 1 arasındaki korelasyon değerleri ise yüksek düzey ilişki olarak yorumlanmıştır (Çokluk, şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2016).

Veriler, SPSS 20.0 istatistik paket programı kullanılarak analiz edilmiştir. Analiz sonuçları %95 güven düzeyinde ele alınmış ve $p < 0,05$ değerleri istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir.

4.1.1 Kişisel Bilgilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde, uygulama sonrasında katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum, Yazma Becerisi Öz yeterlik ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeklerinden almış oldukları puanlar demografik bilgilere göre karşılaştırılarak incelenmiştir. Elde edilen sonuçlar tablolar halinde özetlenmiş ve açıklanmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Mann Whitney U testi kullanılarak cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	Z	P
Yazmaya Yönelik Tutum	Kadın	5	8,10	40,50	25,50	-,48	,63
	Erkek	12	9,38	112,50			

Tablo 4'e göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Uygulama sonrasında araştırmaya katılan kadın ve erkeklerin yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Mann Whitney U testi kullanılarak cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	P
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Kadın	5	5,70	28,50	13,50	-1,74	,08
	Erkek	12	10,38	124,50			
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Kadın	5	4,40	22,00	7,00	-2,45	,01
	Erkek	12	10,92	131,00			
Toplam	Kadın	5	5,30	26,50	11,50	-1,95	,06
	Erkek	12	10,54	126,50			

Tablo 5'e göre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönelik Öz yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Erkeklerin dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönelik Öz yeterlik puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Mann Whitney U testi kullanılarak cinsiyete göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Cinsiyete Göre Karşılaştırılması

Değişken	Cinsiyet	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Kadın	5	4,80	24,00	9,00	-2,22	,03
	Erkek	12	10,75	129,00			
Yazmaya Yönelik Tutum	Kadın	5	8,20	41,00	26,00	-,43	,67
	Erkek	12	9,33	112,00			
Sınıf İçi Aktiviteler	Kadın	5	8,30	41,50	26,50	-,37	,71
	Erkek	12	9,29	111,50			
Yazma Özyeterlilik	Kadın	5	4,20	21,00	6,00	-2,57	,01
	Erkek	12	11,00	132,00			
Toplam	Kadın	5	4,40	22,00	7,00	-2,43	,02
	Erkek	12	10,92	131,00			

Tablo 6'ya göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum ve sınıf içi aktivitelere yönelik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları

cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Erkeklerin dil bilgisi ve yazma algısı, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak anadiline göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anadiline Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anadili	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	Arapça	4	7,63	7,05	,22
	Fransızca	5	13,70		
	Hintçe	1	8,00		
	İngilizce	4	7,75		
	Moğolca	1	5,00		
	Peştuca	1	5,00		
	Çince	1	5,00		

Tablo 7’ye göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları anadiline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve anadilleri farklı olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak anadiline göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anadiline Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anadili	N	S.O.	χ^2	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Arapça	4	9,13	7,38	,19
	Fransızca	5	8,00		
	Hintçe	1	10,50		
	İngilizce	4	12,25		
	Moğolca	1	14,00		
	Peştuca	1	1,50		
	Çince	1	14,00		
	Arapça	4	9,00		
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Fransızca	5	10,70	6,81	,24
	Hintçe	1	16,50		
	İngilizce	4	9,25		
	Moğolca	1	2,00		
	Peştuca	1	4,00		
	Çince	1	2,00		
	Arapça	4	9,13		
	Fransızca	5	8,20		
Toplam	Hintçe	1	13,50	5,39	,37
	İngilizce	4	11,38		
	Moğolca	1	11,50		
	Peştuca	1	2,50		
	Çince	1	11,50		

Tablo 8'egöre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları anadiline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı anadillere sahip katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak anadiline göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anadiline Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anadili	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Arapça	4	12,25	7,10	,21
	Fransızca	5	9,40		
	Hintçe	1	6,00		
	İngilizce	4	10,63		
	Moğolca	1	1,50		
	Peştuca	1	3,50		
	Çince	1	1,50		
Yazmaya Yönelik Tutum	Arapça	4	13,25	5,63	,34
	Fransızca	5	6,30		
	Hintçe	1	8,50		
	İngilizce	4	6,75		
	Moğolca	1	11,00		
	Peştuca	1	11,00		
	Çince	1	11,00		
Sınıf İçi Aktiviteler	Arapça	4	10,38	5,55	,35
	Fransızca	5	5,30		
	Hintçe	1	15,00		
	İngilizce	4	9,38		
	Moğolca	1	7,50		
	Peştuca	1	12,50		
	Çince	1	7,50		
Yazma Öz yeterlilik	Arapça	4	12,63	7,83	,17
	Fransızca	5	8,20		
	Hintçe	1	10,00		
	İngilizce	4	10,75		
	Moğolca	1	5,50		
	Peştuca	1	1,50		
	Çince	1	5,50		
Toplam Puan	Arapça	4	12,63	5,71	,34
	Fransızca	5	7,80		
	Hintçe	1	11,00		
	İngilizce	4	10,13		
	Moğolca	1	3,00		
	Peştuca	1	4,50		
	Çince	1	3,00		

Tablo 9'a göre, katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı anadillere sahip katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak öğrenim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	Doktora	2	7,00	2,25	,32
	Lisans	9	7,83		
	Yüksek Lisans	6	11,42		

Tablo 10'a göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 11'de gösterilmiştir.

Tablo 11. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	S.O.	χ^2	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Doktora	2	16,25	4,71	,10
	Lisans	9	8,11		
	Yüksek Lisans	6	7,92		
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Doktora	2	14,00	3,62	,16
	Lisans	9	7,11		
	Yüksek Lisans	6	10,17		
Yazma Becerisi Özyeterlilik	Doktora	2	16,25	4,73	,09
	Lisans	9	7,83		
	Yüksek Lisans	6	8,33		

Tablo 11'e göre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı eğitim düzeylerinden katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 12'de gösterilmiştir.

Tablo 12. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Doktora	2	11,50	,78	,68
	Lisans	9	8,17		
	Yüksek Lisans	6	9,42		
Yazmaya Yönelik Tutum	Doktora	2	15,50	5,24	,07
	Lisans	9	9,39		
	Yüksek Lisans	6	6,25		
Sınıf İçi Aktiviteler	Doktora	2	9,75	,07	,96
	Lisans	9	9,06		
	Yüksek Lisans	6	8,67		
Yazma Öz yeterlilik	Doktora	2	10,25	1,50	,47
	Lisans	9	7,61		
	Yüksek Lisans	6	10,67		
Toplam Puan	Doktora	2	12,00	1,12	,57
	Lisans	9	8,00		
	Yüksek Lisans	6	9,50		

Tablo 12'ye göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak öğrenim yaş gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 13'te gösterilmiştir.

Tablo 13. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	22 yaş ve altı	8	9,25	,62	,74
	22-30	5	9,90		
	30 yaş ve üzeri	4	7,38		

Tablo 13'e göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yaşlarda bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak yaş gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 14'e gösterilmiştir.

Tablo 14. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	N	S.O.	χ^2	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	22 yaş ve altı	8	7,38	4,68	,10
	22-30	5	7,80		
	30 yaş ve üzeri	4	13,75		
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	22 yaş ve altı	8	9,31	1,56	,46
	22-30	5	6,90		
	30 yaş ve üzeri	4	11,00		
Toplam	22 yaş ve altı	8	8,31	4,57	,10
	22-30	5	6,50		
	30 yaş ve üzeri	4	13,50		

Tablo 14'e göre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yaşlarda bulunan

katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak yaş gruplarına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 15'te gösterilmiştir.

Tablo 15. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yaş Gruplarına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yaş	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	22 yaş ve altı	8	9,56	2,35	,31
	22-30	5	6,30		
	30 yaş ve üzeri	4	11,25		
Yazmaya Yönelik Tutum	22 yaş ve altı	8	10,13	5,65	,06
	22-30	5	4,70		
	30 yaş ve üzeri	4	12,13		
Sınıf İçi Aktiviteler	22 yaş ve altı	8	11,13	4,19	,12
	22-30	5	5,30		
	30 yaş ve üzeri	4	9,38		
Yazma Özyeterlilik	22 yaş ve altı	8	9,06	1,23	,54
	22-30	5	7,30		
	30 yaş ve üzeri	4	11,00		
Toplam Puan	22 yaş ve altı	8	10,13	4,22	,12
	22-30	5	5,20		
	30 yaş ve üzeri	4	11,50		

Tablo 15'e göre, katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları yaş gruplarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yaş gruplarında bulunan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak sosyo-ekonomik duruma göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 16'da gösterilmiştir.

Tablo 16. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması

Değişken	Sosyo-ekonomik durum	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	Düşük	6	10,92	3,83	,15
	Orta	2	3,00		
	İyi	9	9,06		

Tablo 16'ya göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak sosyo-ekonomik duruma göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 17'de gösterilmiştir.

Tablo 17. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması

Değişken	Sosyo-ekonomik durum	N	S.O.	χ^2	p	Fark*
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Düşük	6	4,67	7,98	,02	Orta > düşük
	Orta	2	14,75			
	İyi	9	10,61			
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Düşük	6	7,42	1,27	,53	-
	Orta	2	8,00			
	İyi	9	10,28			
Toplam	Düşük	6	5,00	6,36	,04	Orta > düşük
	Orta	2	13,50			
	İyi	9	10,67			

*Mann Whitney U testi

Tablo 17'ye göre, katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve genel Öz yeterlik algıları, düşük

sosyo-ekonomik düzeyde bulunan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak sosyo-ekonomik duruma göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 18'de gösterilmiştir.

Tablo 18. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Karşılaştırılması

Değişken	Sosyo-ekonomik durum	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Düşük	6	8,25	,34	,85
	Orta	2	8,25		
	İyi	9	9,67		
Yazmaya Yönelik Tutum	Düşük	6	7,92	2,33	,31
	Orta	2	14,00		
	İyi	9	8,61		
Sınıf İçi Aktiviteler	Düşük	6	8,58	,95	,62
	Orta	2	12,25		
	İyi	9	8,56		
Yazma Özyeterlilik	Düşük	6	7,83	,77	,68
	Orta	2	11,25		
	İyi	9	9,28		
Toplam	Düşük	6	7,67	,66	,72
	Orta	2	10,00		
	İyi	9	9,67		

Tablo 18'e göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 19'da gösterilmiştir.

Tablo 19. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Baba eğitim durumu	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	İlkokul	2	5,00	4,65	0,20
	Ortaokul	4	9,25		
	Lise	7	11,64		
	Üniversite	4	6,13		

Tablo 19'a göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve babaları farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 20'de gösterilmiştir.

Tablo 20. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Baba eğitim durumu	N	S.O.	χ^2	p	Fark*
Anlatım ve Şekil Özellikleri	İlkokul	2	1,50	8,67	0,03	Üniversite > İlkokul
	Ortaokul	4	9,88			
	Lise	7	7,86			
	Üniversite	4	13,88			
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	İlkokul	2	4,00	3,11	0,38	
	Ortaokul	4	9,00			
	Lise	7	8,93			
	Üniversite	4	11,63			
Toplam	İlkokul	2	2,50	8,01	0,06	
	Ortaokul	4	9,88			
	Lise	7	7,50			
	Üniversite	4	14,00			

*Mann Whitney U testi

Tablo 20'ye göre, katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Babası üniversite mezunu olan

katılımcıların anlatım ve şekil özelliklerine yönelik Öz yeterlik algıları, babası ilkokul mezunu olan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak baba eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 21'de gösterilmiştir.

Tablo 21. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Baba Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Baba eğitim durumu	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	İlkokul	2	3,50	2,85	0,42
	Ortaokul	4	9,00		
	Lise	7	10,14		
	Üniversite	4	9,75		
Yazmaya Yönelik Tutum	İlkokul	2	11,00	2,80	0,42
	Ortaokul	4	9,88		
	Lise	7	6,64		
	Üniversite	4	11,25		
Sınıf İçi Aktiviteler	İlkokul	2	12,50	6,33	0,10
	Ortaokul	4	7,50		
	Lise	7	6,36		
	Üniversite	4	13,38		
Yazma Özyeterlilik	İlkokul	2	1,50	6,33	0,10
	Ortaokul	4	8,38		
	Lise	7	9,71		
	Üniversite	4	12,13		
Toplam	İlkokul	2	4,50	2,82	0,42
	Ortaokul	4	9,13		
	Lise	7	8,64		
	Üniversite	4	11,75		

Tablo 21'e göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve babaları farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 22'de gösterilmiştir.

Tablo 22. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anne eğitim durumu	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	İlkokul	6	8,25	3,41	,33
	Ortaokul	3	12,67		
	Lise	5	9,80		
	Üniversite	3	5,50		

Tablo 22'ye göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve anneleri farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 23'te gösterilmiştir.

Tablo 23. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Baba eğitim durumu	N	S.O.	χ^2	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	İlkokul	6	7,00	5,49	,14
	Ortaokul	3	7,50		
	Lise	5	8,70		
	Üniversite	3	15,00		
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	İlkokul	6	9,08	,19	,98
	Ortaokul	3	8,33		
	Lise	5	8,70		
	Üniversite	3	10,00		
Toplam	İlkokul	6	7,50	3,92	,27
	Ortaokul	3	7,83		
	Lise	5	8,40		
	Üniversite	3	14,17		

Tablo 23'e göre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve anneleri farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak anne eğitim durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 24’te gösterilmiştir.

Tablo 24. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Anne Eğitim Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Anne eğitim durumu	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	İlkokul	6	7,00	5,49	,14
	Ortaokul	3	7,50		
	Lise	5	8,70		
	Üniversite	3	15,00		
Yazmaya Yönelik Tutum	İlkokul	6	9,08	,19	,98
	Ortaokul	3	8,33		
	Lise	5	8,70		
	Üniversite	3	10,00		
Sınıf İçi Aktiviteler	İlkokul	6	7,50	3,92	,27
	Ortaokul	3	7,83		
	Lise	5	8,40		
	Üniversite	3	14,17		
Yazma Özyeterlilik	İlkokul	6	9,00	,72	,87
	Ortaokul	3	8,83		
	Lise	5	7,90		
	Üniversite	3	11,00		
Toplam	İlkokul	6	11,58	6,01	,11
	Ortaokul	3	5,17		
	Lise	5	6,30		
	Üniversite	3	12,17		

Tablo 24’e göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve anneleri farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak sevilen yazı türüne göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 25’te gösterilmiştir.

Tablo 25. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sevilen Yazı Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Sevilen yazı türü	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	Deneme	2	13,75	4,59	,20
	Günlük	4	11,13		
	Hikâye	9	8,00		
	Şiir	2	4,50		

Tablo 25'e göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları sevilen yazı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yazı türlerine ilgi duyan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak sevilen yazı türüne göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 26'da gösterilmiştir.

Tablo 26. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sevilen Yazı Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	S.O.	χ^2	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Deneme	2	8,50	1,62	,65
	Günlük	4	9,38		
	Hikâye	9	8,06		
	Şiir	2	13,00		
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Deneme	2	8,50	3,57	,31
	Günlük	4	8,38		
	Hikâye	9	8,00		
	Şiir	2	15,25		
Toplam	Deneme	2	8,75	2,74	,43
	Günlük	4	8,50		
	Hikâye	9	8,06		
	Şiir	2	14,50		

Tablo 26'ya göre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları sevilen yazı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yazı türlerine ilgi duyan

katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği'nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak sevilen yazı türüne göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 27'de gösterilmiştir.

Tablo 27. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Sevilen Yazı Türüne Göre Karşılaştırılması

Değişken	Eğitim Durumu	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Deneme	2	12,25	1,41	,70
	Günlük	4	9,00		
	Hikâye	9	7,94		
	Şiir	2	10,50		
Yazmaya Yönelik Tutum	Deneme	2	10,00	2,42	,49
	Günlük	4	6,25		
	Hikâye	9	9,17		
	Şiir	2	12,75		
Sınıf İçi Aktiviteler	Deneme	2	5,75	4,93	,18
	Günlük	4	8,25		
	Hikâye	9	8,50		
	Şiir	2	16,00		
Yazma Öz yeterlilik	Deneme	2	9,25	2,59	,46
	Günlük	4	7,75		
	Hikâye	9	8,33		
	Şiir	2	14,25		
Toplam	Deneme	2	10,25	2,57	,46
	Günlük	4	8,25		
	Hikâye	9	7,94		
	Şiir	2	14,00		

Tablo 27'ye göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları sevilen yazı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yazı türlerine ilgi duyan katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak bilgisayarda yazma sıklığına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 28’de gösterilmiştir.

Tablo 28. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Bilgisayarda Yazma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Bilgisayarda yazma sıklığı	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	Az	2	5,00	1,86	,40
	Genellikle	9	8,89		
	Her gün	6	10,50		

Tablo 28’e göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve bilgisayarda yazma sıklık düzeyi farklı olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak bilgisayarda yazma sıklığına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 29’da gösterilmiştir.

Tablo 29. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Puanların Bilgisayarda Yazma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Bilgisayarda yazma sıklığı	N	S.O.	χ^2	p	Fark*
Anlatım ve Şekil Özellikleri	1. Az	2	1,50	8,01	,02	2>1, 3>1
	2. Genellikle	9	8,17			
	3. Her gün	6	12,75			
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	1. Az	2	4,00	3,50	,17	
	2. Genellikle	9	8,50			
	3. Her gün	6	11,42			
Toplam	1. Az	2	2,50	8,07	,02	2>1, 3>1
	2. Genellikle	9	7,67			
	3. Her gün	6	13,17			

Tablo 29’a göre, katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma puanları bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları bilgisayarda yazma

sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Bilgisayarda “genellikle” ve “her gün” yazı yazan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve genel Öz yeterlik algıları, bilgisayarda “az” yazı yazan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği’nden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak bilgisayarda yazma sıklığına göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 30’da gösterilmiştir.

Tablo 30. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Bilgisayarda Yazma Sıklığına Göre Karşılaştırılması

Değişken	Bilgisayarda yazma sıklığı	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Az	2	3,50	2,72	,26
	Genellikle	9	9,67		
	Her gün	6	9,83		
Yazmaya Yönelik Tutum	Az	2	11,00	1,38	,50
	Genellikle	9	7,67		
	Her gün	6	10,33		
Sınıf İçi Aktiviteler	Az	2	12,50	1,48	,48
	Genellikle	9	7,89		
	Her gün	6	9,50		
Yazma Öz yeterlilik	Az	2	5,50	1,34	,51
	Genellikle	9	8,94		
	Her gün	6	10,25		
Toplam Puan	Az	2	4,50	1,97	,37
	Genellikle	9	9,17		
	Her gün	6	10,25		

Tablo 30’a göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve bilgisayarda farklı sıklık düzeylerinde yazı yazan katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların yazmaya yönelik tutum ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak yazmayı sevme durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 31’de gösterilmiştir.

Tablo 31. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yazmayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yazmayı sevme durumu	N	S.O.	χ^2	p
Yazmaya Yönelik Tutum	Sevmem	6	9,17	1,90	,39
	Biraz severim	7	7,36		
	Çok Severim	4	11,63		

Tablo 31'e göre, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları yazmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve yazı yazmayı farklı düzeylerde sevdiğini belirten katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak yazmayı sevme durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 32'de gösterilmiştir.

Tablo 32. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden Almış Puanların Yazmayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yazmayı sevme durumu	N	S.O.	χ^2	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Sevmem	6	10,33	,67	,72
	Biraz severim	7	8,43		
	Çok Severim	4	8,00		
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Sevmem	6	10,42	1,73	,42
	Biraz severim	7	9,36		
	Çok Severim	4	6,25		
Toplam	Sevmem	6	9,83	,59	,74
	Biraz severim	7	9,21		
	Çok Severim	4	7,38		

Tablo 32'ye göre, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları yazmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve yazı yazmayı farklı düzeylerde sevdiğini belirten katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Uygulama sonrası katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden almış oldukları puanlar Kruskal-Wallis testi kullanılarak yazmayı sevme durumuna göre karşılaştırılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 33'te gösterilmiştir.

Tablo 33. Uygulama Sonrası Katılımcıların Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinden Almış Oldukları Puanların Yazmayı Sevme Durumuna Göre Karşılaştırılması

Değişken	Yazmayı sevme durumu	N	S.O.	χ^2	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Sevmem	6	8,92	1,18	,56
	Biraz severim	7	10,29		
	Çok Severim	4	6,88		
Yazmaya Yönelik Tutum	Sevmem	6	7,50	4,03	,13
	Biraz severim	7	11,86		
	Çok Severim	4	6,25		
Sınıf İçi Aktiviteler	Sevmem	6	6,83	6,12	,06
	Biraz severim	7	12,57		
	Çok Severim	4	6,00		
Yazma Öz yeterlilik	Sevmem	6	8,25	3,54	,17
	Biraz severim	7	11,50		
	Çok Severim	4	5,75		
Toplam	Sevmem	6	8,67	2,95	,23
	Biraz severim	7	11,14		
	Çok Severim	4	5,75		

Tablo 33'e göre, katılımcıların dil bilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları yazmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve yazı yazmayı farklı düzeylerde sevdiğini belirten katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

4.1.2 Yabancı Dil Olarak Türkçe Tutum Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 34'te gösterilmiştir.

Tablo 34. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	P
Yazmaya Yönelik Tutum	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	4	7,00	28,00	-2,30	,02
		Pozitif sıralar	13	9,62	125,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

Tablo 34'e göre, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yazmaya yönelik tutum ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur($p<0,05$). Söz konusu farklılık son test lehine gerçekleşmiştir. Yani, otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik olumlu tutumları anlamlı biçimde artmıştır.

4.1.3 Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ön test ve son test puanları Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 35'te gösterilmiştir.

Tablo 35. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Dil Bilgisi ve Yazma Algısı	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	10	5,50	55,00	-2,81	,00
		Pozitif sıralar	0	0,00	0,00		
		Eşit	7				
		Toplam	17				
Yazmaya Yönelik Tutum	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	8	4,50	36,00	-2,53	,01
		Pozitif sıralar	0	0,00	0,00		
		Eşit	9				
		Toplam	17				
Sınıf İçi Aktiviteler	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	11	6,00	66,00	-2,94	,00
		Pozitif sıralar	0	0,00	0,00		
		Eşit	6				
		Toplam	17				
Yazma Öz yeterlik	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	11	6,95	76,50	-2,94	,00
		Pozitif sıralar	1	1,50	1,50		
		Eşit	5				
		Toplam	17				
Toplam	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	17	9,00	153,00	-3,63	,00
		Pozitif sıralar	0	0,00	0,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

Tablo 35'e göre, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yabancı dil olarak yazma kaygısı ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Söz konusu farklılık son testlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani, otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin olumsuz Dil Bilgisi ve Yazma algılarının, Yazmaya Yönelik olumsuz tutumlarının, Sınıf İçi Aktivitelere katılmama durumlarının ve Yazmaya yönelik düşük Öz yeterlik inancının ve genel yazma kaygısının anlamlı bir şekilde azaldığı anlaşılmıştır.

4.1.4 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'ne İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen öz yeterlik puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin sonrasında Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği ön test ve son test puanları

Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi kullanılarak karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 36’da gösterilmiştir.

Tablo 36. Çalışma Grubu Öğrencilerinin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği Ön Test ve Son Test Sonuçlarının Karşılaştırılması

Değişken	Test	Sıralar	N	S.O.	S.T.	z	p
Anlatım ve Şekil Özellikleri	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	3	5,33	16,00	-2,69	,01
		Pozitif sıralar	13	9,23	120,00		
		Eşit	1				
		Toplam	17				
Dil Bilgisi Kurallarını Kullanma	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	1	3,00	3,00	-3,26	,00
		Pozitif sıralar	14	8,36	117,00		
		Eşit	2				
		Toplam	17				
Toplam	Son Test - Ön Test	Negatif sıralar	4	5,00	20,00	-2,68	,01
		Pozitif sıralar	13	10,23	133,00		
		Eşit	0				
		Toplam	17				

Tablo 36’ya göre, çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden aldıkları öntest ve sontest puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Söz konusu farklılık son testlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani, otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve yazmaya yönelik genel Öz yeterlik algıları anlamlı biçimde artmıştır.

4.1.5 Ölçekler Arası Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda, “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları sonrasında Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği, Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden almış oldukları puanlar arasında nasıl bir ilişki bulunmaktadır?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu doğrultuda öğrencilerin ölçeklerden almış oldukları puanlar arasındaki ilişkilere ait Spearman Korelasyon katsayıları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar Tablo 37’de yer almaktadır.

Tablo 37. Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği, Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği ve Yazmaya Yönelik Tutum Ölçeğinden Elde Edilen Puanlar Arasındaki İlişkilere Ait Korelasyon Katsayıları

Değişken	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Yazmaya Yönelik Tutum	1,00								
2. Anlatım ve Şekil Özellikleri Dil Bilgisi	-,061	1,00							
3. Kurallarını Kullanma Genel Yazma	,156	,617**	1,00						
4. Becerisi Özyeterlilik Dil Bilgisi ve	,191	,825**	,555*	1,00					
5. Yazma Algısı(Olumsuz)	-,505*	-,133	-,340	-,109	1,00				
6. Yazmaya Yönelik Tutum (Olumsuz)	-,407	-,764**	-,434	-,667**	,340	1,00			
7. Sınıf İçi Aktiviteler (Olumsuz)	-,214	-,494*	-,270	-,285	,403	,570*	1,00		
8. Yazma Öz yeterlik (Olumsuz)	-,116	-,319	-,202	-,276	,090	,449	,383	1,00	
9. Genel Yazma Kaygısı	-,351	-,501*	-,196	-,313	,672**	,717**	,779**	,494*	1,00

*p<0,05; **p<0,01

Tablo 37'ye göre, sadece anlamlı bulunan ilişkiler incelendiğinde; yazmaya yönelik tutum ile dil bilgisi ve yazma algısı arasında orta düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Yazmaya yönelik olumlu tutumlar arttıkça, dil bilgisi ve yazmaya yönelik olumsuz algılar azalmaktadır.

Anlatım ve şekil özellikleri ile dil bilgisi kurallarını kullanma ve yazmaya yönelik genel öz yeterlik arasında yüksek düzeyde pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anlatım ve şekil özellikleri ile yazmaya yönelik olumsuz tutum, sınıf içi etkinliklere katılmama durumu ve genel yazma kaygısı arasında orta ve yüksek düzeyde negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Anlatım ve şekil özelliklerine yönelik puanlar arttıkça dil bilgisi kurallarını kullanma ve yazmaya yönelik genel Öz yeterlik puanları da artmaktadır. Anlatım ve şekil özelliklerine yönelik puanlar arttıkça yazmaya yönelik olumsuz tutum, sınıf içi etkinliklere katılmama durumu ve genel yazma kaygısı puanları azalmaktadır.

4.2 NİTEL BULGULAR

Bu bölümde; araştırmanın problem ve alt problemleri çerçevesinde, otantik yazma etkinlik uygulamalarının analizlerine, araştırmacı gözlem notları analizlerine, öğrenci ve araştırmacı günlüklerine, yarı yapılandırılmış görüşme soruları ve analizlerine yer verilmiştir.

4.2.1 Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Bulgular

“Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma uygulamaları ile yazma becerileri gelişmiş midir? ve yazmaya ilişkin bakış açıları nasıldır?” alt problemlerine ilişkin araştırmacı tarafından gözlemler yapılmış ve yapılan gözlemler, gözlem notları şeklinde yazılmıştır.

Uygulamaların yapıldığı sınıfın oturma planı U şeklindedir. Bu sayede araştırmacı öğrencilerin arasında rahatça dolaşmakla birlikte gözlemlerini de kolayca yapmıştır.

4.2.1.1 Araştırmacı gözlemi 1

Otantik yazma çalışmalarından birincisi olan “Film Afişi Hazırlıyorum” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 38’de gösterilmiştir.

Tablo 38. “*Film Afişi Hazırlıyorum*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 1	
Etkinlik Adı	Film Afişi Hazırlıyorum
Gözlem Amacı	Öğrencilerin film afişinde olması gereken özelliklere dikkat ederek afiş hazırlayıp hazırlayamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik ilk etkinlik uygulaması olan “Film Afişi Hazırlıyorum” etkinliği uygulaması için sınıfa girdiğimde, öğrencilerin film afişi için renkli kartonlar, kalemler, yapıştırıcılar ve makaslarını masalarının üzerine koyduklarını gördüm.

Sınıfı selamladım ve iyi göründüklerini söyledim. Öğrenciler farklı bir çalışma yapacakları için heyecanlı olduklarını söylediler.

Etkinlik uygulamasına başlamadan önce, öğrencilerle sohbet ettim. Onlara ne tür filmlerden hoşlandıklarını ve ne kadar sıklıkla izlediklerini sordum. Ardından film seçerken neye dikkat ettiklerini ve film afişlerine bakarak mı seçim yaptıklarını sordum. Öğrencilerden sorduğum sorulara cevap aldıktan sonra film seçiminde benim için önemli olan unsurlardan bahsettim. Birkaç öğrenci benim fikrime katıldıklarını ve kendilerinin de aynı noktalara dikkat ettiklerini söylediler. Sınıfta sohbet ortamı olması sessiz öğrencilerin de derse katılmalarını sağladı. Öğrencilerin tamamı sınıftaydı ve oldukça istekli görünüyordu. Etkinlik uygulamasına geçmeden, öğrencilere etkinlik uygulamalarının nasıl olacağını ve bu uygulamaların onlar ve insanlar için ne gibi öneminin olduğuyla ilgili bilgi verdim. Ardından örnek olması adına internetten bulduğum birkaç film afişini onlara gösterdim ve afişteki filmi izleyip izlemediklerini sordum. Onların cevaplarını aldıktan sonra yapacakları çalışmada onlardan neler beklediğimi söyledim.

Öğrenciler, otantik yazma modeliyle ilgili onlara anlattıklarımın ilk somut çalışması olan “Film Afişi Hazırlıyorum” etkinliğinin uygulaması için hazırды. Öğrenciler, soru sormaya başladılar ve sordukları soruların geneli şu şekildeydi: “Hocam, seçeceğimiz film Türkçe olmak zorunda mı ve istediğimiz her- hangi filmle ilgili afiş hazırlayabilir miyiz?”

Öğrenciler etkinliği yapmaya heyecanla başladı. Etkinlik için malzemeler önceden hazırlandığı için bir ders saati süresi verdim. Yetişmediği takdirde ev ödevi olarak tamamlayabileceklerini söyledim. Öğrenciler afiş hazırlarken karton ve kalemlerin rengi konusunda birbirinden fikir alışverişinde bulundular ve bana da hangi rengin daha güzel olduğuyla ilgili sorular sordular. Çalışmayı yaparken oldukça dikkatli olduklarını ve birbirleriyle iletişim halinde olduklarını gözlemledim.

Uygulama sonrasında yapılan çalışmayla ilgili öğrencilerin fikirlerini almak istedim ve yapılan çalışmayla ilgili neler düşündüklerini sordum. Öğrenciler fikirlerini belirtirken diğer arkadaşları da tartışmaya katıldılar ve fikirlerini rahat bir şekilde ifade ettiler. En önemlisi de ders kitabından bağımsız bir çalışma yapmanın onları özgür kıldığını söylediler. Öğrencilerden bu şekilde dönütler almak beni oldukça mutlu etti.

Öğrenciler, otantik yazma temelli yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ilk etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı.

4.2.1.2 Araştırmacı gözlemi 2

Otantik yazma temelinde yürütölen yazma çalışmalarından ikincisi olan “*Broşür Hazırlama*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 39’da gösterilmiştir.

Tablo 39. “*Broşür Hazırlama*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 2	
Etkinlik Adı	“Broşür Hazırlama”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin hazırladıkları broşürün istenilen amacına hizmet edip etmediğini belirlemek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi hedefleyen ikinci etkinlik uygulaması olan “Broşür Hazırlama” etkinliği uygulaması için öğrencilere önceden bilgi verdim ve derse gelirken hazırlıklı gelmelerini söyledim. Broşür konusunda onları sınırlamak istemedim, istedikleri herhangi bir yer ile ilgili hazırlayabileceklerini söyledim. Öğrencilerin çoğu arkadaşlarına ve bana ölkelerini tanıtmak istediklerini ve bu çalışma için istekli ve heyecanlı olduklarını ifade ettiler. Öğrencilerin tamamının sınıfta olduğunu görmenin araştırmacı olarak beni fazlasıyla mutlu ettiğini söyleyebilirim.

İkinci etkinlik uygulamasına başlamadan önce ilk etkinlikle ilgili fikirlerini ve daha önce böyle bir çalışma yapıp yapmadıklarını sordum. Öğrencilerden birkaçı resim dersinde benzer bir çalışma yaptıklarını ancak filmle ilgili bilgileri bilgisayar ortamından alıp yapıştırdıklarını söylediler. Bu çalışmanın onlara neler kattığını ve çalışma öncesi ve sonrasındaki fikirlerinde değişim olup olmadığını sordum. Öğrencilerden biri filmi kendi cümleleri ile özetleyebilmenin Türkçeyi öğrendikleri kanısına varmalarını sağladığını belirtti. Ayrıca alışma öncesinde renkli kartonlar ve kalemlerin olmasının çalışmaya hevesle başlamalarını sağladığını ve çalışma sonrasında da fikirlerinde bir değişiklik olmadığını belirttiler. Ayrıca arkadaşlarının çalışmalarını da görme imkânı bulduklarını ve çalışmalarının sınıf panosuna asılmasının onların motivasyonunu arttırdığını vurguladılar.

Etkinliğin uygulamasına başlamadan önce örnek olması adına öğrencilere Gaziantep başta olmak üzere çeşitli broşürler getirdim. Broşürler öğrencilerin arasında dolaşırken merakla incelediklerini gözlemledim. Sonra birkaç öğrenci benzer yerlerin ölkelerinde de olduğunu söyleyerek özelliklerinden bahsetti. Öğrencilere önceden tarihi ve turistik yerlerin

fotoğraflarıyla gelmelerini söylemişim. Broşürleri gördükten sonra öğrencilerin kafasında soru işareti kalmadığını düşünüyorum.

Etkinliğin uygulamasına başladık ve öğrenciler masalarında ihtiyaç duyabilecekleri makas, yapıştırıcı vb. araçları kullanarak çalışmalarını yapmaya başladılar. Çalışma esnasında öğrencilerin gözleri bir taraftan da arkadaşlarının çalışmasının üzerindeydi. Sabırsız ve sosyal olan sınıfın en çok konuşan öğrencisi broşür çalışmasında anlattığı yer ile ilgili ön bilgilerden ve deneyimlerinden bahsetti. Sınıftaki tüm öğrencilerin arkadaşlarını büyük bir dikkatle dinlediklerini gözlemledim. Uygulama esnasında öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde sınıfta dolaştım ve çalışmalarına müdahale etmeden baktım.

Bitmeyen kısmını ödev olarak verdim ve bir sonraki derste tamamlayarak gelmelerini söyledim. Bir sonraki dersimizde biten broşürler öğrenciler arasında dolaşmasını ve merak ettikleri bir durum olduğu takdirde soru sorabileceklerini söyledim. Broşürler öğrenciler arasında dolaşırken öğrenciler şaşırdıkları durumlarla ilgili beni de bilgilendirdiler. Böylece sınıfta samimi bir ders ortamı oluştu. Öğrenciler rahatça görüş bildirdiler. Öğrencilerin çalışması tamamlandıktan sonra onlardan hazırlanan broşürleri aldım ve analiz edeceğimi söyledim.

Uygulamalarla ilgili bir araştırmacı olarak öğrencilerin istekli olduklarını ve derse katıldıklarını görmek beni mutlu etti. Aynı zamanda yaptığımız çalışmalara olan inancımın güçlenmesini de sağladı. Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik ikinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı.

4.2.1.3 Araştırmacı gözlemi 3

Otantik yazma çalışmalarından üçüncüsü olan “Mülteci Olarak Yaşamak” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 40’te gösterilmiştir.

Tablo 40. “Mülteci Olarak Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 3	
Etkinlik Adı	“Mülteci Olarak Yaşamak”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin resmi bir makama rapor yazarken kendilerini doğru şekilde ifade edip etmediklerini belirlemek ve uygun hitap sözcükleri seçip seçmediklerini tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma temelli üçüncü etkinlik uygulaması olan “Mülteci Olarak Yaşamak” etkinliği uygulaması için sınıfa geldiğimde diğer günlerde de olduğu gibi öğrencileri sınıfta buldum. Öğrencilerin bana oldukça meraklı gözlerle baktıklarına şahit oldum ve sebebini sorduğumda bugünkü yazma konusunu merak ettiklerini söylediler. Bu durum beni şaşırtmakla birlikte mutlu etti ve derse istekle başlamamı sağladı.

Üçüncü etkinlik uygulamasına, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamı katıldı. Öğrencilerin eksiksiz katılması araştırmacı olarak uygulamalarımı rahatça yapabilmemi sağlamanın yanı sıra öğrencilerin derse istekle geldiklerini göstermekteydi. Üstelik yazacakları konuyu merak etmeleri de mutluluk verici bir durumdu ve araştırmacı olarak beni oldukça mutlu ediyordu.

Üçüncü etkinlik uygulamasına başlamadan önce öğrencilerle sohbet ettim. Sohbet konumuz savaşın ülkeye ve insanlara verdiği zararlar hakkındaydı. Sınıfımızda Suriyeli erkek bir öğrenci var ve öğrencim ülkesindeki savaştan ve insanların yaşadıkları üzücü durumlarla ilgili bilgiler verdi. Ardından savaşta insanların evsiz kaldıklarını ve mülteci kamplarında yaşamak zorunda olduklarından bahsettik. Öğrencilerime mülteci kamplarına gidip gitmedikleri sordum ve giden öğrencilerimden tecrübelerini anlatmalarını istedim. Öğrencilerim tecrübelerini anlattılar ve tüm sınıfta bir tartışma ortamı oluştu. Ardından ben de mülteci kamplarına gittiğimde gözlemediğim üzücü durumlar ve yaşadığım olaylar hakkında bilgi verdim. Öğrencilerin “Neden kamplarda bulundunuz ve kendinizi nasıl hissettiniz?” gibi sorularını cevapladım. Ardından internette kamp ortamında yaşayan insanların yaşadıkları zorlukları gösteren gazete haberleri okuduk ve kamplarda çekilen fotoğraflara baktık. Öğrenciler konuya güdülendikten sonra yazı yazmaya hazır bir hale geldiler.

Kamp ortamları ile ilgili tartıştıktan sonra üçüncü etkinliğin uygulamasına başladık. Öğrenciler yazmaya başladıktan sonra aralarında dolaşarak neler yazdıklarını görmek istedim. Öğrencilerin varsaydıkları problem duruma ilişkin faydalı çözüm önerileri sunduklarını gözlemedim. Onların yazma çalışması yaparken oldukça ciddi olduklarına şahit oldum.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan üçüncü etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra çözüm önerileri ile ilgili fikirleri üzerine tartıştıktan sonra dersi mutlu bir şekilde bitirdik.

4.2.1.4 Araştırmacı gözlemi 4

Otantik yazma çalışmalarından dördüncüsü olan “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 41’de gösterilmiştir.

Tablo 41. “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 4	
Etkinlik Adı	“Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin bir konuda eleştiri yapmakla birlikte doğru çözüm önerileri sunup sunamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma temelli öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik dördüncü etkinlik uygulaması olan “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!” etkinliği uygulaması için sınıfa geldiğimde tüm öğrencilerin sınıfta olduklarını gördüm. Öğrencilerin derste başarılı olmalarını sağlamak için öğretmenin öncelikle kendisini öğrencilere sevdirmesi ve onlara karşı anlayışlı olmaktır. Yazma dersine giren öğretmen olarak öğrenciler tarafından sevildiğimi hissetmekle birlikte öğrencilerin sözlü olarak dile getirmeleri beni oldukça mutlu ediyordu. Bu durumun öğrencilerin yazma becerisine de olumlu yansıtacağı kanaatindeyim.

Uygulamamızın dördüncüsünü yaptığımız gün de öğrencilerin eksiksiz olarak katılmaları doğru yolda olduğumuzu gösteriyordu. Onları sıkmamak için direkt yazma çalışmasına başlamamayı tercih ettim ve biraz sohbet ettik. Onlara Türkçe öğrenirken kendilerini çaresiz hissettikleri bir durumla karşılaşmış olduklarını sordum. Sorduğum sorudan sonra öğrenciler gülmeye ve kendi aralarında konuşmaya başladılar. Şüphesiz ki yaklaşık 6 aydan beri Türkiye’de yaşadıkları için hepsinin bir deneyimi olduğunu düşündüm. Öğrenciler birer birer anlılarını anlatmaya başladı ve sınıfta eğlenceli bir sohbet ortamı oldu.

Uygulamaya başlamadan önce çizgi filmlerin çocukları nasıl etkilediği ile ilgili sohbet ettik. Çizgi filmlerin çocuklara verdiği zararlarla ilgili gazete haberleri getirmem onların daha sağlıklı düşüncelerini sağladı. Ardından onlara şiddet içeren bir çizgi film izlettim ve filmi izleyen çocukların hayatlarında ne gibi olumsuzluklara sebebiyet vereceği ile ilgili fikirlerini aldım. Öğrenciler çocukken izledikleri çizgi filmleri de nesnel bir şekilde eleştirdikten sonra onların yazmaya hazır olduklarını hissettim.

Öğrenciler etkinliği uygulamaya başladıktan sonra onları rahatsız etmeden sınıfta dolaştım ve yazdıklarına göz atma fırsatı buldum. Ders kitabına bağlı yazma çalışmaları ile değerlendirdiğimde onların yazmaya karşı daha istekli olduklarını görmemek mümkün değildi. Yazarken sınıf oldukça sessizdi.

Uygulama sonrasında öğrencilerin ne gibi çözüm önerisi sunduklarını sordum ve gerekçesiyle açıkladım. Öğrenciler fikirlerini açıklarken arkadaşları da soru sorarak tartışmaya dâhil oldu. Sınıftaki öğrencilerin tamamı görüş bildirdikten sonra dersi bitirdik.

Öğrenciler, dördüncü etkinlik çalışmasını başarılı bir şekilde tamamladı. Etkinlik uygulaması ile öğrenciler, eleştiri yazısı yazarken fikirlerini gerekçeleriyle açıklamalarını gerektiğinin bilincine varabilmiştir.

4.2.1.5 Araştırmacı gözlemi 5

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından beşincisi olan “Ben Olsaydım” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 42’de gösterilmiştir.

Tablo 42. “Ben Olsaydım” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 5	
Etkinlik Adı	“Ben Olsaydım”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin problem çözme becerilerini görebilmek
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma çalışmalarından beşinci etkinlik uygulaması olan “Ben Olsaydım” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa girdiğimde tüm öğrencilerin orada olduğunu gördüm. Çalışma grubundaki öğrenciler burslu olmakla birlikte sorumluluk duygusunun bilincindeydi. Bunun sadece öğrencilerin burslarının kesilmesi korkusundan kaynaklandığını söylemek haksızlık olur. Çünkü çalışma grubunda yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin yanı sıra okul başarıları çok yüksek olan öğrenciler de vardı.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerle önceki haftalarda olduğu gibi sohbet ettik. Amacım onları yazmaya hazırlamaktı. Onlara internette birçok taciz ve dolandırılma olaylarının yaşandığını, bu tarz durumlarla karşılaşp karşılaşmadıklarını sordum. Öğrenciler dolandırılma olayının değil de taciz olayının özellikle kız öğrenciler tarafından karşılaşılan bir durum olduğunu söylediler. Böyle durumlarda neler yaptıklarını sordum ve fikirlerini aldım. Sınıfı yazmaya karşı güdüledikten sonra yazmaya geçebileceğimizi düşündüm.

Bu genel açıklamalardan sonra öğrencilerle etkinliğin uygulamasına başladık. Öğrenciler yazarken onları inceleme fırsatı buldum ve onların sıkılmadan yazdıklarını ve konuların onları

sıkmadığını fark ettim. Bu durum beni fazlasıyla mutlu etti. Ayrıca öğrencilerin yazılarını tamamladıktan sonra arkadaşlarının ne yazdığını da merak etmesi önemli bir gelişmeydi.

Öğrenciler, beşinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Etkinlik uygulamasına öğrencilerin tamamı katıldı ve ders sürecinde onların sıkılmadan yazmaları araştırmanın amaçlarına ulaşıldığını göstermesi açısından oldukça önemlidir.

4.2.1.6 Araştırmacı gözlemi 6

Otantik yazma çalışmalarından altıncısı olan “İş Kriterleri” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 43’te gösterilmiştir.

Tablo 43. “İş Kriterleri” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 6	
Etkinlik Adı	“İş Kriterleri”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin iş kriterlerinde ne gibi unsurların önemli olduğunun bilincinde olup olmadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik altıncı etkinlik uygulaması olan “İş Kriterleri” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin sınıfta hazır olduklarını gördüm. Öğrenciler renkli kalem ve kartonlarla çalışmayı sevdiğileri için sınıfımızda onların ihtiyaç duyabilecekleri malzemeleri sınıf dolabımıza bolca koydum. Sınıfa girdiğimde de öğrencilerin masalarında kartonları ve renkli kalemleriyle bana bakarak gülümsediklerini fark ettim. Önceki yazma çalışmalarından sıkıldıklarını ve yaptığımız çalışmaların onları heyecanlandırıldığını ve farklılıklardan hoşlandıklarını söylediler. Araştırmacı olarak bunları duymak beni mutlu etmekle birlikte doğru yolda olduğumu göstermesi bakımından da oldukça önemliydi.

Öğrenciler etkinliğe başlamadan önce her zamanki gibi sohbet ettik ve daha önce hiç iş başvurusunda bulunup bulunmadıklarını sordum. Öğrencilerin yarısının iş tecrübesi vardı ve işe alınma sürecinde ne gibi süreçlerden geçtiklerini anlattılar. Ben de onlara iş başvurularından bahsettim ve sınıfta samimi bir ortam oluştu. Ardından onlara bugünkü yapacağım etkinlik hakkında bilgi verdim. Öğrencilerden iki kişiyi tahtaya çıkararak patron ve işe alınmak isteyen işçi rolüne girmelerini istedim. Öğrenciler söylediklerimi yaparken

sınıftaki öğrenciler çok eğlendiler ve güldüler. Ardından onlar yazmaya hazır olduklarında ise yazmaya başladık.

Öğrenciler etkinliği yapmaya başladı. Onlar yazarken sınıfta dolaştım ve yazdıkları şeylere dikkat etmeye başladım. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra diğer uygulamalarda olduğu gibi sınıfta sesli okuma yöntemiyle yazdıklarını okudular.

Öğrenciler, altıncı etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve yazma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.1.7 Araştırmacı gözlemi 7

Otantik yazma çalışmalarının yedincisi olan “*Fabl*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 44’te gösterilmiştir.

Tablo 44. “*Fabl*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 7	
Etkinlik Adı	" <i>Fabl</i> "
Gözlem Amacı	Öğrencilerin farklı türlerde de yazı yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik yedinci etkinlik uygulaması olan “*Fabl*” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin sınıfta her zamanki gibi hazır olduklarını gördüm. Öğrencilerle önceki etkinlik çalışmalarında olduğu gibi sohbet ettik ve *fabl* kelimesini daha önce duyup duymadıklarını sordum. Öğrencilerin *fablla* ilgili fikirleri yoktu ve ilk defa duyduklarını söylediler. Ben de *fabl* çok iyi bildiklerini ancak kelimeyi ilk defa duyduklarını söyledim. Ardından sözcükle ilgili açıklamaları yaptım. Öğrencilerin yorumları tahmin ettiğim gibiydi. Çoğu öğrenci çocukluğunda uyumadan önce annelerinin onlara masallar okuduğundan bahsetti ve ardından *fablların* çocuklar için önemini tartıştık. Sonra birkaç öğrenci *fabl* anlattı ve *fabldaki* mesajın ne olduğuyla ilgili tartıştık.

Öğrencileri derse hazırladıktan sonra bugünkü yapacağımız etkinlik hakkında bilgi verdim. Onlara *fablda* mutlaka bir mesaj vermeleri gerektiğini ve çocukları eğitmekle birlikte eğlendirmeleri gerektiğini söyledim. Öğrenciler hazır olduklarını söyledikten sonra ise yazmaya başladık.

Öğrenciler etkinliği yapmaya başladı. Onlar yazarken sınıfta dolaştım ve bazı öğrencilerin sordukları soruları cevapladım. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra diğer

uygulamalarda olduğu gibi sınıfta sesli okuma yöntemiyle yazdıklarını okudular. Yine önceki uygulamalarda olduğu gibi en çok beğenilen çalışmaları sınıfımızın panosuna astık. Öğrencilerin yazılarını panoya asmanın onları yazmaya karşı heveslendirdiğini ve kendilerine güvenmelerini sağladığını gözlemledim.

Otantik yazma temelli çalışmalardan olan yedinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamlandı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve yazma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.1.8 Araştırmacı gözlemi 8

Otantik yazma çalışmalarından sekizincisi olan “İdeal Yönetici!” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 45’te gösterilmiştir.

Tablo 45. “İdeal Yönetici!” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 8	
Etkinlik Adı	“İdeal Yönetici!”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin dünya yönetimindeki etkili olan kişilerle ilgili görüşlerini yazarak ifade edip edemediklerini tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik sekizinci etkinlik uygulaması olan “İdeal Yönetici” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin eksiksiz gelmesi beni oldukça mutlu etti. Araştırmaya başlamadan önce var olan kaygılarım uygulamaya başladıktan sonra tek tek silinmeye başladı. Sınıfa giderken öğrenciler etkinlikten hoşlanmazsa ya da derse katılım az olursa ne yaparım şeklindeki kaygılarımdan eser kalmadı. Bu dersteki yazma etkinliğimiz uygulamamızın sekizincisi olan “İdeal Yönetici”di. Öğrenciler önceki derslerde olduğu gibi yine eksiksiz katılmıştı.

Yazma çalışmasına başlamadan önce öğrencilere devlet büyüklerinin hayatımızı nasıl etkilediğini, bunu sadece kendi ülkeleri bazında değil dünya çapında değerlendirmelerini söyledim. Ayrıca çalışmalarını takdir ettikleri bir devlet adamı olup olmadığını sordum. Öğrencilerin bu konuyla ilgili görüşlerini tek tek aldıktan sonra ben de konuyla ilgili düşüncelerimi çok fazla siyasete girmeden belirttim. Ardından bugünkü yazma çalışmamızla ilgili bilgi verdim.

Öğrenciler hazır olduklarında sınıfa sessizliği sağlayarak yazma çalışmasına başlamalarını sağladım. Öğrenciler tanıttıkları kişiyi somutlaştırmak için o kişinin fotoğrafını da yazılarına

ekledi ve özel hayatları ile ilgili bilgi verdiler. Ben de merakla sınıfta dolaştım ve onların dikkatini dağıtmadan yazdıkları yazılara gözümün ucuyla baktım.

Öğrenciler yazma etkinliğini tamamladıktan sonra sırayla sesli okuma yöntemiyle yazdıklarını okudular. Otantik yazma çalışmalarından sekizinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve yazma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.1.9 Araştırmacı gözlemi 9

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından dokuzuncusu olan “Okuma Sevgisi” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 46’da gösterilmiştir.

Tablo 46. “Okuma Sevgisi” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 9	
Etkinlik Adı	“Okuma Sevgisi”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin problem durumla ilgili çözüm önerisi sunup sunamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla uygulanan etkinlik uygulamalarından dokuzuncusu olan “Okuma Sevgisi” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin sınıfta hazır olduklarını gördüm. Öğrencilere, bugünkü yazma etkinliğimiz olan kitap okumayı sevmeyen çocuklara kitap okumayı sevdirmekle ilgili yazma çalışması yapacağımızı söyledim. Öncesinde kitap okumayı sevip sevmediklerini, ne sıklıkla kitap okuduklarını, çocukluk dönemlerinde kitap okumaya ilişkin algılarını sordum.

Öğrencilere düşünceleri için biraz süre verdim. Ardından onların sorularına verdikleri cevapları tek tek öğrenip sınıfça tartıştık. Öğrenciler arkadaşlarına katılmadıkları noktaları gerekçeleriyle açıkladı. Öğrencilerle bu konuyu tartıştıktan sonra ben de onlara çocukluk dönemimde kitap okumaya ilişkin düşüncem ve okuduğum kitaplar hakkında bilgi verdim.

Öğrenciler hazır olduktan sonra yazma etkinliğini yapmaya başladılar. Onlar yazarken her zamanki gibi sınıfta sessizlik hâkimdi. Onlar yazılarını yazarken ben de sınıfta dolaştım ve onların yazdıkları yazılara meraklı gözlerle baktım. Öğrenciler gayet dikkatli bir şekilde yazılarını yazıp tamamladı.

Öğrenciler yazma etkinliğini tamamladıktan sonra sırayla sesli okuma yöntemiyle yazdıklarını okudular. Öğrenciler, dokuzuncu etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve yazma konusunda istekli olduklarını belirtmişlerdir.

4.2.1.10 Araştırmacı gözlemi 10

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından onuncusu olan “Yurt Dışında Yaşamak” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 47’de gösterilmiştir.

Tablo 47. “Yurt Dışında Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 10	
Etkinlik Adı	“Yurt Dışında Yaşamak”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin yurt dışında yaşamının avantaj ve dezavantajlarını nesnel bir şekilde yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik onuncu etkinlik uygulaması olan “Yurt Dışında Yaşamak” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin sınıfta hazır olduklarını gördüm. Öğrenciler meraklı gözlerle bugünkü yazma konusunun ne olduğunu sordular. Yazma konusunu onlara söylemeden önce biraz sohbet etmek istedim. Öncelikle onlara yaptığımız yazma çalışmalarıyla ilgili ne düşündüklerini ve sıkılıp sıkılmadıklarını sordum. Öğrencilerden olumlu dönütler aldıktan sonra kendime ve hazırladığım etkinliklere olan inancım arttı.

Öğrenciler etkinliğe başlamadan önce her zamanki gibi sohbet ettik ve yurt dışında yaşamının olumlu ve olumsuz ne gibi özelliklerinin olduğunu sordum. Etkinliği uyguladığım sınıftaki öğrencilerin tamamı ailesinden ve ülkesinden uzak farklı bir ülkede yaşadığı için konuşma konusunda oldukça istekliydi. Öğrenciler Türkiye’ye ilk geldiklerinde dil bilmemelerinden ya da kendilerini ifade edememe ve karşılaştıkları insanların yabancı dil bilmemeleri gibi çeşitli konulardan yakındılar. Öğrencilere ben de merak ettiğim bazı sorular sordum ve empati yapmaya çalıştım. Sınıfça bu konuyu tartıştıktan sonra yurt dışında yaşamaya karar veren insanlara ne gibi tavsiyelerde bulunacaklarını sordum. Öğrencilerden aldığım cevaplar doğrultusunda ben de onlara katılıp katılmadığım noktaları belirttim, ardından onlar yazmaya hazır olduklarında yazmaya başladık.

Öğrencilerden birkaçı o an hatırladıkları bir olayı sınıfta paylaşmak istediğini söyledi. Diğer öğrencilerin dikkatini dağıtmamak adına izin vermedim ve yazma çalışması bittikten sonra anlatmalarının daha doğru olacağını söyledim. Öğrencilerin kendi yaşam hikâyeleri ile konuyu somutlaştırmaları oldukça önemliydi. Öğrencilerin yazılarını dikkatli bir şekilde yazma devam ettiler.

Uygulama sonrasında, Öğrenciler arasında yurt dışında yaşamının onlara ne gibi şeyler kattığı ile ilgili bir tartışma başlattım. Her öğrenci, burada yaşadığı süre zarfında edindiği tecrübelerini benimle ve arkadaşlarıyla paylaştı. Öğrencilerden biri, daha önce yurt dışında yaşamının zorlukları ile ilgili kimsenin onu uyardığını belirtti. Ardından öğrencilerin hepsi onların yaşadıkları sorunları diğer insanların yaşamaması adına yurt dışına çıkmak isteyen insanları uyuracaklarını söylediler. Öğrencilere, onların verdikleri tavsiyelerin diğer insanlar için öneminden bahsettim.

Öğrenciler, onuncu etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.11 Araştırmacı gözlemi 11

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından on birincisi olan “Komşuluk Hakları” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 48’de gösterilmiştir.

Tablo 48. “Komşuluk Hakları” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 11	
Etkinlik Adı	"Komşuluk Hakları"
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sorunlarını resmi makamlara dilekçe ile bildirip bildiremediklerini tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

On birinci etkinlik uygulaması olan "Komşuluk Hakları" adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin sınıfta hazır olduklarını gördüm. Öğrencilerle önceki etkinlik uygulamalarında olduğu gibi konuşmak istedim. Öncelikli olarak nerede (yurt ya da ev) ve kiminle yaşadıklarını sordum. Ardından komşularıyla ilişkilerini ve komşuluk haklarının neler olduğunu sordum. Öğrencilere komşularıyla kötü şeyler yaşayıp yaşamadıklarını sordum. Öğrencilerden birkaçı komik şeyler anlattı ve sınıfça güldük. Ardından ben de komşularıyla

yaşadığım birkaç anımı paylaştım. Sonra onlara benim yerimde olsalardı ne yapacaklarını sordum. Sınıfta samimi bir ortam oluştuktan sonra yazmak için hazır olduklarını söyledim ve öğrenciler yazmaya başladılar.

Uygulama sırasında sınıfta dolaşarak onların bana ihtiyaç duydukları anda sorularını cevapladım. Öğrencilerin uygulama sırasında oldukça rahat olduklarını; gerek benimle gerekse de arkadaşlarıyla rahat iletişim kurduklarını gözlemledim. Araştırmacı olarak öğrencilere bu rahatlığı sağlamak beni mutlu ediyordu. Etkinlik sürecinde onlarla iletişim kurmaya devam ettim.

Uygulama bittikten sonra öğrencilerin etkinliklerini topladım ve bu etkinliğin onlara ne gibi katkıları olacağını tartışmalarını istedim. Öğrenciler, bu etkinlik sayesinde benzer bir durumla karşılaşmaları durumunda nasıl davranacaklarını ve şikâyet dilekçesi yazabileceklerini söylediler. Öğrenciler, on birinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.12 Araştırmacı gözlemi 12

Otantik yazma çalışmalarından on ikincisi olan “Hayvan Hakları” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 49’da gösterilmiştir.

Tablo 49. “Hayvan Hakları” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 12	
Etkinlik Adı	“Hayvan Hakları”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin her hangi bir sorunla ilgili çözüm önerileri sunup sunamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından on ikincisi olan “Hayvan Hakları” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa girdiğimde tüm öğrencilerin orada olduğunu gördüm. Öğrencilerin her zamanki gibi meraklı gözlerle bana baktıklarını gördüm.

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilerle sohbet ettik. Onlara en çok hangi hayvanı sevdiklerini sordum ve her birinin fikrini tek tek aldım. Ardından öğrenciler de bana en sevdiğim hayvanı sordular. Sınıfta samimi bir ortam oluştuktan sonra günlük hayatlarında

hayvanlara yapılan şiddetlere şahit olup olmadıklarını, böylesi bir durumda ne tür tepkiler vereceklerini sordum. Öğrencilerden bazıları şiddet uygulayan kişilere aynı şekilde şiddet uygulayacaklarını, bazıları ise polisi arayacaklarını söyledi. Sonra bu tür durumlarda yapılması gerekenlerle ilgili bilgi verdim. Öğrencilerin hazır olduklarını düşündükten sonra etkinliğe geçebileceğimizi düşündüm.

Bu genel açıklamalardan sonra öğrencilerle etkinliğin uygulamasına başladık. Öğrencilere internetten hayvanlara uygulanan şiddetle ilgili gazete haberleri gösterdim. Onların bu durumla ilgili yorumlarını aldım ve sohbet ettik. Ardından onlara hayvanlara uygulanan şiddete karşı sessiz kalmamalarını ve bu durumu şikâyet eden bir dilekçe yazmalarını ve bunu hayvan haklarını koruyan sosyal platformlarda da paylaşarak sorunu daha çok insana ulaştırmalarını söyledim.

Öğrenciler yazarken ben yerimde oturmayı tercih ettim, onlar bana ihtiyaç duydukları anlarda beni çağırdılar. Sınıfta sessizlik hâkimdi ve her biri oldukça dikkatli görünüyordu. Onların neler yazdıklarını hocaları olarak çok merak ediyordum. Öğrenciler yazılarını tamamladıktan sonra sırayla okuttum. Öğrenciler arkadaşlarının yazılarını mantıklı bir şekilde gerekçeleriyle açıkladılar. Bu durum öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini de geliştirdiğini göstermekteydi.

Öğrenciler, otantik yazma çalışmalarından on ikincisini başarılı bir şekilde tamamladı. Etkinlik uygulamasına öğrencilerin tamamı katıldı ve ders sürecinde onların sıkılmadan yazmaları araştırmanın amaçlarına ulaşıldığını göstermesi açısından oldukça önemlidir.

4.2.1.13 Araştırmacı gözlemi 13

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından on üçüncüsü olan “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 50’de gösterilmiştir.

Tablo 50. “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 13	
Etkinlik Adı	“Evcil Hayvan Sahibi Olmak”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin bir durumla ilgili nesnel değerlendirmeler yapıp yapmadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma çalışmalarından on üçüncüsü olan “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” etkinliği için heyecanla sınıfa gittim. Öncelikli olarak onları selamladım, dil öğreniminin nasıl gittiğini sordum. Onlara bu tecrübelerin hayatlarına neler kattığını, yeni dil öğrenmenin zorlukları ile ilgili görüş belirtmelerini istedim. Ardından yazma etkinlikleriyle onları sıkıp sıkmadığımı sordum. Öğrenciler böyle şeyler düşünmem gerektiğini ve yazma çalışmalarına istekli bir şekilde katıldıklarını söylediler.

Öğrencilere evlerinde evcil hayvan besleyip beslemediklerini sordum. Besleyen öğrencilere hangi hayvanları beslediklerini ve nedenlerini sordum. Öğrencilerden bazıları evde hayvan beslemenin hijyen bakımından uygun olmadığını, bazıları ise gerekli bakımın yapıldığı takdirde sorun teşkil etmeyeceğini söylediler. Sınıf bu konuda ikiye bölünmüş durumdaydı ve benim ne düşündüğümü de merak ettiler. Ben de her iki grubun da düşüncesine saygı duyduğumu belirterek evde hayvan beslemekle ilgili fikrimin hayvanların türlerine göre değiştiğini söyledim. Öğrencilerden bazıları bana katıldıklarını söylediler.

Öğrencilerin etkinlik için hazır olduklarını düşündükten sonra onlara evde hayvan beslemenin olumlu ve olumsuz taraflarını nesnel bakış açısı ile ele alarak yazmalarını söyledim. Öğrenciler hemen yazmaya başladılar. Ben de onları oturduğum yerden gözlemlerim ve ara ara sınıfta dolaşarak neler yazdıklarını görmeye çalıştım. Uygulama sonrasında onlar yazılarını okudu ve sınıfça tartıştık.

Öğrenciler, otantik yazma temelli on üçüncü etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı.

4.2.1.14 Araştırmacı gözlemi 14

Otantik yazma temelli çalışmalardan on dördüncüsü olan “Bir Daha Düşün!” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 51’de gösterilmiştir.

Tablo 51. “Bir Daha Düşün!” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 14

Etkinlik Adı	“Bir Daha Düşün!”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin görüşme yazısı formatında ikna edici yazı yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik on dördüncü etkinlik uygulaması olan “Bir Daha Düşün” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin sınıfta hazır olduklarını gördüm. Öğrencilerin etkinliklere eksiksiz olarak katılmaları uygulamaları yapabilmem için iyi bir fırsattı. Ayrıca onların yaptığımız yazma etkinliklerinden sıkılmadıklarını göstermek adına da önemliydi.

Önceki derslerde olduğu gibi direkt yazma etkinliklerine başlamadık. Öncelikle sohbet ettik ve birbirimizin halini hatırladık. Ardından gün içerisinde kaç saat internet kullandıklarını, internet olmasa hayatımızın nasıl olacağını sordum. Öğrencilerin büyük çoğunluğu bir günde 6 saatten fazla internet kullandıklarını, internetin özellikle de sosyal medyanın bağımlılık yaptığını, sürekli kimin ne yaptığını merak ettiklerini büyük bir cesaretle dile getirdiler. Sınıfımızda sosyal medya kullanmayan yoktu. Ardından internet olmasaydı ne yapardık ve hayatımız nasıl olurdu şeklinde sorular sordum. Öğrencilerin çoğu hayatın duracağını ve çok sıkacağını söyledi. Onlara yaşlı insanların gençliklerinde internet olmadan nasıl yaşadıklarını ve hayatlarından memnun olup olmadıklarını sordum. Öğrencilerden birkaç tanesi bu konuyu merak ederek dedelerine ve ninelerine sorduklarında mutlu bir hayatlarının olduğunu, birbirlerine daha fazla zaman ayırabildiklerini söylediler. Bu cevabın ardından internetin aile ilişkilerini nasıl etkilediğini ve hayatımızdan tamamen çıkarmanın mümkün olup olmadığını sordum. Öğrencilerin bu konu ile ilgili görüşlerini aldıktan sonra yazma etkinliği için hazır olduklarını düşündüm.

Öğrencilere kendilerini bir avukat olarak düşünerek internette eşinin çok vakit geçirmesinden ve ailesi ile vakit geçirmemelerinden şikâyet eden ve boşanmak isteyen müvekkilini evliliğini kurtarabileceğine dair ikna eden görüşme yazısı yazmalarını söyledim. Öğrenciler yazma çalışmasına başladığında ben de sınıfta sessizlik sağladım. Onlara bir şey sormak istediklerinde parmak kaldırarak beni çağırılmalarını söyledim. Öğrencilerin rahat bir ortamda çalışmalarını sağlamak için elimden geleni yaptım.

Uygulama sonrasında, öğrenciler yazdıkları diyalogu ikiye bölüp grupları halinde tüm sınıfta okudu. Öğrenciler önceki çalışmalarda olduğu gibi arkadaşlarına katıldıkları ve katılmadıkları noktaları dile getirdiler ve tüm sınıfta tartışıldı.

Öğrenciler, on dördüncü etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.15 Araştırmacı gözlemi 15

Otantik yazma çalışmalarından on beşincisi olan “*Cep Telefonları*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 52’de gösterilmiştir.

Tablo 52. “*Cep Telefonları*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 15	
Etkinlik Adı	“ <i>Cep Telefonları</i> ”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin bir konuyu nesnel bakış açısıyla değerlendirip değerlendiremediklerini tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik on beşinci etkinlik uygulaması olan “Cep Telefonları” adlı etkinlik uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin beni beklediğini gördüm. Sınıfta samimi bir ortam olması adına yazma çalışması yapabilmek için yolumu gözlediklerini söylediğimde öğrenciler gülmeye başladı. Şüphesiz ki sınıftaki samimi ortam öğrencilerin yazdıkları yazının kalitesini de etkiliyordu.

Öncelikle yazma konusu ile ilgili sohbet emek istedim. Öğrencilere cep telefonlarını telefonla konuşmak dışında ne gibi amaçlar için kullandıklarını ve telefonların hayatımızı nasıl etkilediğini sordum. Öğrencilerden gelen cevaplar doğrultusunda tartışma konumuz genişledi. Öğrencilerden biri annesinin telefonla çok uğraşmasından şikâyet ederek ona kızdığını söyledi. Öğrenci adil olmak gerekirse annesini haklı bulduğunu dile getirdi. Ardından onlara cep telefonunu doğru şekliyle nasıl kullanmamız gerektiğini sordum. Öğrencilerden bu konu ile ilgili çeşitli çözüm önerileri aldıktan sonra etkinlik için uygun vaktin geldiğini düşündüm. Onlara yazacakları konu ile ilgili bilgiler verdikten sonra yazma çalışmasına başlayabileceklerini söyledim. Öğrenciler yazılarını yazarken ben de onların yazdıklarını görmek için oldukça sabırsızlandım ve meraklı gözlerle onları izledim.

Uygulama sonrasında, öğrenciler yazılarını tamamladı ve yazdıkları yazıları sesli okuma yöntemi ile sınıfta sesli olarak okudular. Arkadaşlarının yazdıklarıyla ilgili öğrencilerden

çeşitli eleştiri ve öneriler geldi. Öğrencilerin derse katılımı araştırmacı olarak oldukça mutluluk vericiydi.

Öğrenciler, on beşinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.16 Araştırmacı gözlemi 16

Otantik yazma temelli uygulamalarından on altıncısı olan “Spor” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 53’te gösterilmiştir.

Tablo 53. “Spor” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 16	
Etkinlik Adı	“Spor”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin sporun önemiyle ilgili görüşme yazıp yazamadıklarını tespit etmek
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma çalışmalarından on altıncı etkinlik uygulaması olan “Spor” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin beni beklediğini gördüm. Öğrencilerle ilk olarak sohbet ettik. Öğrenciler C kurunun bitmesine kısa bir süre kaldığını ve kur bittikten sonra TÖMER’deki her şeyi çok özleyeceklerini söylediler. Kısa bir sohbetin ardından yazma konumuza geçmenin yerinde olacağını düşündüm.

Öğrencilere spor yapıp yapmadıklarını sordum ve sporun hayatımızdaki önemi hakkında onlardan fikir belirtmelerini istedim. Onların cevaplarının ardından sevdikleri bir sporcu olup olmadığını sordum. Öğrenciler meşhur sporculardan örnekler vererek bu kişileri niçin sevdiklerini söylediler. Onların yazmaya hazır olduklarını düşündüğümde ise yazacakları konu hakkında bilgi verdim. Ardından öğrencilere yazma etkinliğine başlayabileceklerini söyledim. Öğrenciler yazma etkinliğine başladıktan sonra sınıfta dolaştım ve gözümün ucuyla neler yazdıklarını onları rahatsız etmeden öğrenmeye çalıştım. Uygulama sonrasında, öğrenciler yazılarını tamamladı ve görüşme yazılarını ikişerli gruplar halinde okudular.

Öğrenciler, on altıncı etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.17 Araştırmacı gözlemi 17

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından on yedincisi olan “*Kitap Ayracı*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 54’te gösterilmiştir.

Tablo 54. “*Kitap Ayracı*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 17	
Etkinlik Adı	“Kitap Ayracı”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hazırladıkları ayraçlarda kitapla ilgili önemli bilgiler verip vermediklerini tespit etmek.
Gözlem Süresi	1 ders saati

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma temelli çalışmalardan on yedinci etkinlik uygulaması “Kitap Ayracı” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde oldukça heyecanlı olduğumu söylemeliyim. Çünkü böyle bir çalışmaya öğrencilerin nasıl yaklaşacaklarını merak ediyordum. Öğrenciler eksiksiz bir şekilde sınıfta oturuyordu ve beni bekliyordu.

Öğrencilere bugünkü yazma etkinliğimizin ayraç hazırlamak olduğunu söylediğimde öğrenciler meraklı gözlerle bana baktılar. Şüphesiz ki yabancı öğrenciler için ayraç sözcüğünün anlamını bilmemek olası bir durumdu. Bunu önceden tahmin ettiğim için yanımdaki ayraç örneklerini onlara gösterdim ve ayraç dediğimiz şeyin bunlar olduğunu söyledim. Öğrenciler ayraçların üzerindeki yazıları anlamaya çalışırken onlara yapacağımız etkinlik hakkında bilgi verdim. Öğrenciler hazırlıklı geldikleri için etkinlik uygulamasını hazırlamaya başladı, onlara rahat olmalarını ve ev ödevi olarak tamamlayabileceklerini söyledim.

Öğrenciler, on yedinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.18 Araştırmacı gözlemi 18

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik etkinlik uygulamalarından on sekizincisi olan “*Ünlü Bir Şahsiyet*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 55’te gösterilmiştir.

Tablo 55. “Ünlü Bir Şahsiyet” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 18	
Etkinlik Adı	“Ünlü Bir Şahsiyet”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin ünlü bir şahsiyetin biyografisini yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	1 ders saati

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeyi amaçlayan etkinlik uygulamalarından on sekizincisi olan “Ünlü Bir Şahsiyet” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin hazır olduklarını gözlemlerdim. Öğrencilerle sohbet ettikten sonra yazma etkinliğiyle ilgili bilgi vermenin tam zamanı olduğunu düşündüm.

Öğrencilere örnek olması adına çeşitli tanıtım posterleri getirdim. Onlara tanıtım posterinde nelerin bulunması gerektiğiyle ilgili bilgiler verdim. Ardından bugünkü yazma etkinliğiyle ilgili olarak onlardan tanıtım posterini hazırlamalarını söyledim. Ardından etkinliğin tamamlanmaması durumunda ev ödevi olarak tamamlanacağını söyledim.

Öğrenciler, on sekizinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.19 Araştırmacı gözlemi 19

Otantik yazma çalışmalarından on dokuzuncusu olan “Türk Kültürünü Tanıtmak” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 56’da gösterilmiştir.

Tablo 56. “Türk Kültürünü Tanıtmak” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 19	
Etkinlik Adı	“Türk Kültürünü Tanıtmak”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin mektup kurallarına uyarak mektup yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma çalışmalarından on dokuzuncu etkinlik uygulaması olan “Türk Kültürünü Tanıtmak” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin hazır olduklarını gördüm. Öğrencilere Türkiye’ye ilk geldiklerinde dil bilmemelerinden kaynaklı ne gibi sorunlarla karşılaştıklarını sordum. Öğrenciler başlarından geçen komik anılarını paylaştı ve tüm sınıfça güldük. Ardından Türkiye’ye ilk geldiklerinde kültürel bakımdan farklı gördükleri bir durumla karşılaşp karşılaşmadıklarını sordum. Onlardan gelen cevaplar beni de oldukça şaşırttı ve ben de onlara kendi kültürleriyle ilgili durumlarla ilgili çeşitli sorular sordum.

Öğrencilerle kültürel farklılıklarla ilgili konuştuktan sonra tuhaf buldukları durumları aileleri ile paylaşp paylaşmadıklarını sordum. Paylaştıklarında ise ailelerinin tepkilerinin ne olduğunu sordum. Konu sınıftaki tüm öğrencilerin dikkatini çekmişti. Öğrenciler merakla arkadaşlarının anlattıkları durumları dinledi ve sorular sordu. Öğrencilerin hazır olduklarını düşündüğümde ise ailelerine Türk kültüründe karşılaştıkları farklılıkları dile getiren bir mektup yazmalarını söyledim. Öğrenciler etkinliğe başladıklarında ben de onları rahatsız etmeyecek şekilde dolaşarak onları gözlemledim.

Öğrenciler uygulama sonrası yazdıkları yazıları okudular ve sınıfça tartıştık. Öğrenciler kendi kültürlerindeki benzer durumlarla ilgili bilgiler vererek iki kültürü kıyasladı.

Öğrenciler on dokuzuncu etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.20 Araştırmacı gözlemi 20

Otantik yazma çalışmalarından yirmincisi olan “Unutulmaz Şahsiyet” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 57’de gösterilmiştir.

Tablo 57. “Unutulmaz Şahsiyet” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 20	
Etkinlik Adı	“Unutulmaz Şahsiyet”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin önemli gördükleri birini tanıtp tanıtmadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	1 ders (45 dakika)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Yirminci etkinlik uygulaması olan “Unutulmaz Şahsiyet” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrencilerin hazır olduklarını gözlemledim. Öğrencilere nasıl gidiyor keyfiniz nasıl dedim ve birlikte sohbet ettik. Ardından yazma etkinliği hakkında bilgi vermem gerektiğini düşündüm.

Öğrencilere bu haftaki konumuz hakkında bilgi verdim ve onlara etkinliği tamamlamaları için süre verdim. Onlar yazarken sınıfta sessizce dolaştım ve yazdıklarına göz attım.

Öğrenciler, yirminci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.21 Araştırmacı gözlemi 21

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından yirmi birincisi olan “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 58’de gösterilmiştir.

Tablo 58. “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 21	
Etkinlik Adı	“İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek”
Gözlem Amacı	Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel yazı yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Yirmi birinci etkinlik uygulaması olan “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” adlı etkinliğin uygulaması için sınıfa gittiğimde öğrenciler her zamanki gibi sınıfta beni bekliyordu. Sınıfı selamladım ve kısa bir sohbetin ardından etkinliğe geçebileceğimizi düşündüm.

Öğrencilere kıyafetlerine göre insanları değerlendirmenin doğru bir davranış olup olmadığını sordum. Kendilerinin böyle durumlarla karşılaşp karşılaşmadıklarını ve karşılaşmaları durumunda ne tür tepki vereceklerini sordum. Onlardan gelen cevaplar doğrultusunda konuşmamız daha da şekillendi. Onların yazmaya hazır olduklarını düşündüğümde yazacakları konu hakkında bilgi verdim. Ardından öğrencilere yazma etkinliğine

başlayabileceklerini söyledim. Öğrencilere yazma etkinliği ile ilgili gerekli süreyi verdim. Uygulama sonrasında, öğrenciler yazılarını tamamladı ve sınıfta sesli olarak okudular.

Öğrenciler, yirmi birinci etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Uygulamaya sınıftaki öğrencilerin tamamı katıldı ve bir sonraki hafta yeni bir etkinlik uygulamasında görüşmek dileğiyle diyerek uygulamayı bitirdim.

4.2.1.22 Araştırmacı gözlemi 22

Otantik yazma temelli etkinlik uygulamalarından yirmi ikincisi olan “*Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 59’da gösterilmiştir.

Tablo 59. “*Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 22	
Etkinlik Adı	“ <i>Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları</i> ”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin eleştiri yaparken gerekçelerini açıklayıp açıklayamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma temelli etkinliklerden yirmi ikinci etkinlik uygulaması olan “Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları” etkinliği uygulaması için sınıfa geldiğimde tüm öğrencilerin sınıfta olduklarını gördüm. Bu durum her zaman olduğu gibi bugün de beni mutlu etti.

Etkinliğe başlamadan önce sosyal medyanın hayatımızı nasıl etkilediği ile ilgili sohbet ettik. Öğrenciler sosyal medyayı nesnel bir şekilde eleştirdikten sonra onların yazmaya hazır olduklarını hissettim. Öğrenciler etkinliği uygulamaya başladıktan sonra onları rahatsız etmeden sınıfta dolaşım ve yazdıklarına göz atma fırsatı oldum.

Uygulama sonrasında öğrenciler yazılarını tek tek okudu ve gerekli gördüğüm yerlerde niçin öyle düşündüklerini sordum ve gerekçelerini açıklattım. Öğrenciler fikirlerini açıklarken arkadaşları da soru sorarak tartışmaya dâhil oldu.

Öğrenciler, yirmi ikincisi etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Etkinlik uygulaması ile öğrenciler, eleştiri yazısı yazarken fikirlerini gerekçeleriyle açıklamalarını gerektiğinin bilincine varabilmiştir.

4.2.1.23 Araştırmacı gözlemi 23

Otantik yazma uygulamalarından yirmi üçüncüsü olan “*Madde Bağımlılığı*” etkinliği uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 60’ta gösterilmiştir.

Tablo 60. “*Madde Bağımlılığı*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 23	
Etkinlik Adı	" <i>Madde Bağımlılığı</i> "
Gözlem Amacı	Öğrencilerin madde bağımlılığı ile ilgi suçlu olarak gördükleri tarafı gerekçeleriyle açıklayıp açıklayamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Öğrenciler, yirmi üçüncü etkinlik uygulaması olan "Madde Bağımlılığı" etkinliği uygulaması için sınıfa geldiğimde tüm öğrenciler eksiksiz olarak sınıfta beni bekliyordu. Onları selamladıktan sonra her zamanki gibi sohbet etmeyi tercih ettim.

Etkinliğe başlamadan önce madde bağımlılığında suçlu taraf olarak aileyi mi yoksa çocuğun arkadaş çevresini mi görüyorsunuz şeklinde sorular sordum. Öğrenciler madde bağımlılığı konusunda suçlu olarak gördükleri tarafı gerekçeleriyle açıkladı. Arkadaşları da katılıp katılmadıkları noktaları söylediler.

Öğrenciler, yirmi üçüncü etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Etkinlik uygulaması ile öğrenciler, eleştiri yazısı yazarken fikirlerini gerekçeleriyle açıklamalarını gerektiğinin bilincine varabilmiştir.

4.2.1.24 Araştırmacı gözlemi 24

Otantik yazma çalışmalarından yirmi dördüncüsü olan “*şikâyetim Var!*” uygulamasına ilişkin araştırmacı gözlemi, Tablo 61’de gösterilmiştir.

Tablo 61. “*şikâyetim Var!*” Etkinliği Uygulaması Araştırmacı Gözlemi

Gözlem 24	
Etkinlik Adı	“ <i>şikâyetim Var!</i> ”
Gözlem Amacı	Öğrencilerin şikâyet dilekçesi yazıp yazamadıklarını tespit etmek.
Gözlem Süresi	45 dakika (1 ders saati)

Gözlem Notu ve Değerlendirmesi:

Otantik yazma çalışmalarından yirmi dördüncüsü olan “Şikâyetim Var!” etkinliği uygulaması için sınıfa geldiğimde tüm öğrenciler eksiksiz olarak sınıfta beni bekliyordu. Kısa bir sohbetin ardından asıl konumuz olan etkinliğe geçebiliriz diye düşündüm.

Etkinliğe başlamadan önce alışveriş yaparken ürünlerin üretim ve son kullanım tarihlerine bakıp bakmadıklarını, tarihi geçmemesine rağmen bozuk bir ürünle karşılaşmış olup karşılaşmadıklarını, karşılaşmaları durumunda ise ne tür tepki vereceklerini sordum. Ardından bu konuda şikâyet dilekçesi yazmalarını söyledim.

Uygulama sonrasında öğrenciler yazılarını sesli olarak okudu. Sınıftaki öğrencilerin tamamı görüş bildirdikten sonra onlar tarafından en çok beğenilen yazıyı sınıf panosuna astık.

Öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik yirmi dördüncü etkinlik uygulamasını başarılı bir şekilde tamamladı. Etkinlik uygulaması ile öğrenciler, eleştiri yazısı yazarken fikirlerini gerekçeleriyle açıklamalarını gerektiğinin bilincine varabilmiştir.

Otantik yazma etkinlikleriyle öğrencilere kendilerini yazılı olarak ifade edebilme becerisi kazandırmaya yönelik

Hazırlanan yirmi dört uygulama sayesinde öğrencilerin; yazmaya ilişkin olumsuz tutum ve kaygıları azalmış ve öz yeterlikleri artmıştır. Öğrencilere, uygulamaların tamamına eksiksiz katıldıkları, yazma çalışmalarında istekli davrandıkları için teşekkür ettim.

Araştırmacı rehberliğinde öğrenciler, yirmi dört otantik yazma etkinlikleriyle ilgili etkinlikleri tamamlamıştır. Uygulamalara ilişkin araştırmacı gözlemleriyle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

- ✓ *Etkinliklere çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı eksiksiz olarak katılmış ve uygulamayla ilgili öğrencilerin ilgisi ve yazma çalışmaları yaparken sıkılmamaları beklenenden daha yüksek olmuştur. Öğrencilerin 24 etkinliğin tamamına eksiksiz katılması, otantik yazma çalışmalarından zevk alarak yazı yazdıklarını göstermesi bakımından önemlidir.*
- ✓ *Araştırmacı, otantik yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrencilere yapılacak yazma etkinlikleri ile ilgili bilgi vermiş ve çalışmanın amaçlarından bahsetmiştir. Etkinliklerde, araştırmacı öğrencilerle birebir iletişim kurarak onların ihtiyaç duydukları anlarda yanlarında olmuştur. Öğrencilerin öğretmenle olan iletişimi çalışmanın amaçlarına ulaşması bakımından önemlidir. Uygulama süresince öğrencilerle rahat bir iletişim kurulmuş ve uygulama öncesinde öğrencilerin ihtiyaç duyacakları malzemeler önceden tedarik edilmiş ya da onlardan getirmeleri istenmiştir. Bu durum öğrencilerin uygulamaya ilişkin isteklerinde artış sağlamıştır.*

- ✓ *Araştırmacı, uygulama öncesi öğrencilere çalışma ile ilgili gerekli bilgileri vermiş ve uygulamalarla ilgili örnekler göstererek konunun somutlaşmasını sağlamıştır. Öğrenciler, araştırmacıdan gelen yönergeler doğrultusunda yazdıkları için uygulama ile ilgili soru işaretleriyle karşılaşmamıştır.*
- ✓ *Araştırmacı, uygulama süresince öğrencilerle iletişim kurarak öğrencilerin takıldıkları yerlerde rahatça soru sorabilmelerini sağlamıştır. Ayrıca öğrenciler, öğretmenleriyle iletişim kurabilmenin yanı sıra arkadaşlarıyla da duygu ve düşüncelerini paylaşarak akran paylaşımı yapabilmıştır.*
- ✓ *Uygulama sonrası çalışmanın bitmemesi durumunda öğrencilere rahat olmaları ve çalışmalarını ev ödevi olarak tamamlamaları söylenerek rahatça yazmaları sağlanmıştır.*
- ✓ *Uygulama sonrasında öğrenciler yazdıkları yazıları sesli okuma yöntemiyle okuyarak kendi fikirleri dışındaki arkadaşlarının da düşüncelerini de öğrenmiştir. Bu durum öğrencilerin öğrenme merakının da ortaya çıkmasını sağlayarak birbirleriyle iletişimlerinin artmasını sağlamıştır.*
- ✓ *Uygulama sonrasında sınıfça yapılan tartışmalar öğrencilerin kendilerini ifade edebilmelerini sağlamakla birlikte farklı düşüncelere saygı duymalarını ve bir arada yaşamının gereklerini yerine getirmelerini sağlamıştır.*
- ✓ *Uygulamalarla ilgili yapılan tartışmalar, uygulamaların amaçlarına da ulaşıp ulaşılmadığını görme ve değerlendirme fırsatı sağlamıştır.*
- ✓ *Araştırmacı, öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve öz yeterliklerini artırmaya ve kaygılarını azaltmayı amaçlamıştır. Uygulama süresince öğrenciler, yazma etkinlikleri ile ilgili olumsuz bir tutum içerisinde olmamış ve çalışmalarla ilgili istekli oldukları gerek araştırmacı tarafından gözlenmiş gerekse de öğrenciler tarafından yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplarda görülmüştür.*
- ✓ *Araştırmacı, hedef kitlede yer alan öğrencilerin otantik yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum ve kaygılarında azalma olduğunu ve öz yeterliklerinin arttığını gözlemlemiştir.*

Araştırmacı gözlemlerinden çıkan kodlar şu şekilde maddelendirilebilir:

- ✓ Yönergeye uygun iş yapabilme
- ✓ İsteklilik
- ✓ Görevde yardımlaşma
- ✓ İletişim becerilerini geliştirme
- ✓ Ürünü sahiplenme
- ✓ Araştırma yapmaya sevk etme

- ✓ Yeni şeyler öğrenmelerini sağlama
- ✓ Empati yapmalarını sağlama
- ✓ Öğrenmeye merak uyandırma
- ✓ Sınıfta tartışma ortamı sağlama
- ✓ Düşünme becerilerini geliştirme
- ✓ Günlük hayatla iç içe olma
- ✓ Eğlenceli bir öğrenme ortamı sağlama
- ✓ Farklı dil becerilerini geliştirme
- ✓ Geleceğe hazırlama
- ✓ Deneyimlerini paylaşımlarını sağlama

4.2.2 Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular

“Hedef gruptaki öğrencilerin otantik yazma etkinlikleri ile ilgili düşünceleri nedir?” alt problemine ilişkin otantik yazma uygulamaları hakkında araştırmacı öğrencilerden her bir etkinlik sonrasında duygu ve düşüncelerini günlük tutarak yazmalarını istemiştir.

Günlükler, öğrencilerin otantik yazma çalışmalarıyla ilgili duygu ve düşüncelerini öğrenmek amacı ile yazdırılmış ve öğrencilerin isimleri açıklanmadan tezde kullanılmıştır. Öğrencilerin tuttukları günlükler daha sonra araştırmacı tarafından toplanarak incelenmiştir. Öğrencilerin tuttuğu günlükler, otantik yazma çalışmalarıyla ilgili öğrencilerin düşüncelerini ortaya koymasından önemlidir.

Öğrencilerin tuttukları günlüklerdeki yazılar, kimseyle paylaşılmamış ve öğrencilerin isimleri gizli tutulmuştur. Öğrencilere, uygulamadaki çalışmanın araştırmacı tarafından tezinde kullanılacağı söylenmiş, öğrenciler de öğretmenlerine yardımcı olabilmek için ellerinden geleni yapmışlardır. Her bir günlükle ilgili betimsel bir değerlendirme yapılmış ve günlüklerde yer alan öğrencilerin duygu ve düşünceleri ortaya çıkarılmıştır.

Öğrencilerin çalışmalara eksiksiz katılmaları ve her bir etkinlikle ilgili düşüncelerini yazarak ifade etmeleri otantik yazma çalışmalarıyla yürütülen derslerin gidişatını göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Araştırmacı tarafından günlükteki yazılar incelenmiş ve her bir uygulamaya ilişkin bir değerlendirme yapılmıştır.

4.2.2.1 Öğrenci günlüğü 1

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden birincisi olan “Film Afişi Hazırlıyorum” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 62’de gösterilmiştir.

Tablo 62. “Film Afişi Hazırlıyorum” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 1 (“Film Afişi Hazırlıyorum”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu ödevler bazen yaparken ödev gibi düşünmüyoruz. Çünkü o kadar eğleniyoruzki sanki oyun gibi. Hoca bu ödevleri verirken birici şeyi bu ödev hakkında düşünüyorum. Nasıl yapacağım, ne zaman başlayabilirim ve nasıl bir fotoğraf seçebilirim.</i>
2	<i>Bir hafta önce hocamız bize "Film Afişi" yapmak ödev verdi. Ben de en sevdiğim filmi "Cek ve Mutluluk Arama"yı seçtim. Filmde Cek adıyla bir psikolog çok monoton hayatından sıkıldığı için dünya turuna gidiyor. Bu filmi seçip afiş hazırlayınca çok güzel hissettim. Ödevimi yaparken çok eğlendim. Bence oldukça faydalı bir ödevdi.</i>
3	<i>Afiş hazırlarken çok eğlendim.</i>
4	<i>"Kötü komşular" filmi seçtim. Çünkü ilkin komik bir film ve ikinci olarak komşular hakkında bir hikaye anlatıyor. Kesinlikle iki komşular türü var "kötü" ve "iyi". Bu film biraz komik. Gerçekten çok beğendim. Bu film beni etkiledi bu yüzden bir afiş yapmaya hiç sıkıntı görmedim.</i>
5	<i>Film afişi yapmak kolaydır. İzlediğim filmi çok beğendim. Onun için film hakkında afiş hazırladım.</i>
6	<i>Hayatında her şey için olumlu ve olumsuz yönleri vardır. Bu film afişi hazırlama faaliyeti hem çok eğlenceli hem de enteresan geldi bana. Bu sebeple izlediğim film stresimi aldı. Bu nedenle film afişi hazırladım.</i>
7	<i>Ülkemde hazırlanan sinemaya aktarılması için bir film afişi de hazırladım. Bu projeyi de çok eğlenceli buldum. Ülkemin kültürel değerleri, bu film gerçekten yansıtıyor. Gerçek bir hayat hikayesi olduğu için doğru duyguları var. Öyleyse ülkemizin insanları ne kadar sıkıntılar verdiği kolayca öğrenebiliriz.</i>
8	<i>Bu film hakkında afiş hazırlarken ben izlediğim bütün filmleri hatırladım. Ve bu filmde çok etkilendim. Bu film bana çok motivasyon verdi. Benim yazma becerisi geliştirdi.</i>
9	<i>Film için "Sierra Leone" hakkında. Bu afiş hazırlama ödevi biraz hüznü, bu yüzden üzüldüm. Ayrıca bu film bir savaş hakkında söyledi.</i>

- 10 *Film afişi yaparken zor buldum. Çünkü film hakkında hiç bir şey bilmiyordum. Fakat afiş yaptıktan sonra çok güzel şeyler öğrendim. Bu film afişini yaptığım için çok mutluyum.*

Tablo 62. (devam) “Film Afişi Hazırlıyorum” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 1 (“Film Afişi Hazırlıyorum”)	
Öğrenciler	Günlükler
11	<i>Bu çalışma yaparken çok eğlendim. Çünkü en sevdiğim filmi hakkında yazdım ve yazarken onu izlediğimi hatırladım. Benim için o kadar güzeldi ki çalışması bittikten sonra filmi tekrar izledim. Ayrıca Deadpool'ın resimi çizdim ve bence güzel olmuş. Bundan dolayı sonunda çok mutlu oldum.</i>
12	<i>Ben Seni Seviyorum Adamım" bu film fotoğraflarını interntten aldım Kendi yazımla filmi ana fikrini ve özetini yazdım. Bu film özetirken çok eğlenceli zaman geçirdim. Hiç sıkılmadan ve çok mutluluk ile tamamladım.</i>
13	<i>Öğretmen afişi beğendi ve ben mutlu hissettim.</i>
14	<i>Her insan film izlemekten hoşlanır. Afiş ödevi eğlencili ve herkes onu beğendi. Böyle ödevleri yine yapmak isterim. Yazmayı seviyorum.</i>
15	<i>Afiş ödevimi yaptım ve bence bu ödev çok iyi.</i>
16	<i>Ödev çok faydalı oldu çünkü resimler ve regli kâğıtlar. Hepsi çok güzel oldu.</i>
17	<i>Eğlenceli bir ödev oldu.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan birincisi olan “Film Afişi Hazırlıyorum” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, film afişi etkinliğini niçin hazırladıklarını ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, günlükteki yazılarda etkinliklerle ilgili ne düşündüklerini ve onlara ne hissettirdiğini rahat bir şekilde ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, film afişi etkinliğini hazırlarken eğlendiklerini dile getirmiştir.

- ✓ Öğrencilerin, etkinlik uygulaması ile yazmaya karşı isteklerinde artış olmuştur.
- ✓ Öğrenciler, etkinlik uygulamasının diğer yazma çalışmalarından farklı olduğu yönlerin farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğinin farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikle ilgili aldıkları dönütten memnun kalmıştır.
- ✓ Öğrenciler, “Film Afişi Hazırlıyorum” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.2 Öğrenci günlüğü 2

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını azaltmayı amaçlayan etkinliklerden ikincisi olan “Broşür Hazırlama” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 63’te gösterilmiştir.

Tablo 63. “Broşür Hazırlama” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 2 (“Broşür Hazırlama”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Hoca ödev verince kolay görüyorum. Çünkü benim için eğlenceli bir ödev. Zira başka konular yazmam lazımdır. Örneğin bu hafta ödevim bir broşür hazırlama oldu. Bende ödev hazırlarken çok eğleniyorum. Ve yeni şeyler düşünüyorum.</i>
2	<i>Turistik bir yer hakkında bir broşür yaptım. Broşürü yapmak için hazırlandım. Broşüre koymak için fotoğrafları çıkarttım. Sonra tek tek kesip yapıştırdım. En sonunda bitirdim ve hocama verdim. Hocam güzel olduğunu söyleyince çok mutlu oldum. Ve kendime güvenim arttı.</i>
3	<i>Bu broşürü hazırlarken çok düşündüm. Çünkü bu konu çok ilginç ve zihin açıcı bir fikir.</i>
4	<i>Şehrim hakkında bir broşür yapmaya çok mutluyum. Çünkü arkadaşşıma ve çevreme sadece konuşmayla anlattım. Benim için hoca bana bir şans verdi. Gerçekten bu ödev çok eğlenceli. Yazarken çok hoşuma gitti. Kendimiz, kültürümüz, yemeklerimiz, tarihi yerlerimiz ve turistik bölgelerimizi başkalarına bildirmek benim için çok önemli.</i>
5	<i>Broşür yazmak çok eğlenceliydi. Onu çok beğendim. Broşür yazmanın sürecinde ülkemizin turist yerleri daha iyi anladım.</i>
6	<i>Bence her etkinlik çok önemli ve faydalı. Broşür hazırlarken yeni kelimeler ve deyimler öğrendim. Pek çok insan benim ülkemi bilmiyor</i>

bu yüzden bu broşur onlara çok bilgi verdi. Ayrıca bana bir fırsat verdi ve ülkemın kapısını açtı. Belki broşür sayesinde çok insanlar oralara gidebilir türizm için.

- 7 Bu reklam yazarken, ülkemın güzel yerlerini tanıttığımda gerçekten hoşuma çok gitti. Küçük bir ülke olduğu için az insanlar onu bilir. Bu nedenle takdimimi yaparken gurur duyuyordum. Başka bir deyişle, sadece bu reklam yazarken hoşuma gidiyor ama herhangi araştırma yaparken Türkçe ile ilgili, Türkçemi geliştirebileceğine inanıyorum. Demek ki hem benim için faydalı olur hem de Hocalarıma bir şey yaptığımda mutlu oluyorum. Bazen sıkıcıyı düşünebiliriz ama aslında en birinci fırsatçı bizdir.

Tablo 63. (devam) “Broşür Hazırlama” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 2 (“Broşür Hazırlama”)	
Öğrenciler	Günlükler
8	<i>Bu yazmalar yaparken ben az zamanda bitirmeye çalıştım. Bittikten sonra birkaç defa kontrol ettim. Bundan dolayı benim yazmalarımı geliştiriyor. Ve sınavlar için en az zamanda bütün fikirlerimi göstermeye başladım. Broşürü hazırlarken ben kendimi çok iyi hissettim. Benim için faydalı oldu.</i>
9	<i>Bence önceki ödevim gibi broşür çok eğlenceli, çünkü eğitiyor ve broşürde ben bazı şeyler söyledim. Mesela bir bina bu bina Batı Afrika'nın ilk eğitimin merkezi ve yüzyıl önce Batı Afrika'nın lider orada öğrenmiş. Bu bina adı Fonrak Bay College. Bu bina çok önemli ve ünlü, bu yüzden bu ödev çok eğlenceli ve eğitiyor. Bu arada biz bir hikaye öğrendik.</i>
10	<i>Broşürün hazırlanması heyecan vericiydi. Çok eğlenceli ve bilgi verici. Ben çok şey öğrendim. Ayrıca benim ülkemın kültürünü dünyaya gösterdim. İlginç bir deneyim oldu ve onu çok seviyorum.</i>
11	<i>Benim için bu broşür çok faydalı oldu.</i>
12	<i>Ben kendi ülkem kültürü hakkında bilgi verince çok mutluluk ile yazdım. Tarihi binalar, cami ve yemekleri hakkında bilgi verirken çok mutlu oldum. Çünkü kendi ülkem kültür hakkında bilmeyen insanlara bilgi vermek bana mutluluk veriyor. Sıkılmadan yaptım ve çok iyi çalıştım. Kendim içinde faydalı oldu. Eski tarihi binalar hakkında bilgi verdim. Çok eğlence ile tamamladım.</i>
13	<i>Ülkemin turistik mekanlar hakkında bir broşür hazırladım. Bence bu eseri hem eğlenceli hem de eğitici. Çünkü ülkemın tanıtması fırsat bulduğu için memnun oldum. Ancak Türkçe iyi bilmediğim nedeniyle benim için biraz sıkıntılar vardı. Bu yüzden bu projeyi benim Türkçe bilginin artması büyük rol oynadı.</i>

- 14 *Bu çalışma yaparken, başladığımda biraz sıkıldım ama devam ederken çok eğlendim. Çünkü yerleri anlatırken çok güzel hatıraları hatırladım. Bundan sonra Güney Afrika'ya dönmek isterdim. Çünkü yerleri, insanları ve özellikle ailemi çok özledim.*
- 15 *Ülkemin turistik mekanlar hakkında bir broşür hazırladım. Bence bu eseri eğlenceli.*
- 16 *Bugün bir çalışma yaptık. Benim ülkem için faydalı oldu. Bence böyle ödevler sayesinde yazım daha güzel olacak.*
- 17 *Böyle ödevler sıkıcı değil, herkes seviyor. Çünkü kitaptan farklı, orada herşey aynı.*
-

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan ikincisi olan “Broşür Hazırlama” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin gerçek hayatla bağlantı kurduğunun ve bu etkinliğin gerçek hayatta insanlara sağlayacağı faydanın farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin kolay ve faydalı olduğunu düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, farklı konularda yazmanın gerekliliğine inanmaktadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerisini geliştirdiğini düşündüğü için faydalı bulmaktadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, öğretmenden gelen dönütlerin özgüvenlerini artırdığını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin kendi kültürlerini tanıtmaya fırsatı sağladığı için memnun olduklarını dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği eğlenceli olmakla birlikte eğitici bulduklarını ifade etmişler.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin kelime öğretimini kolaylaştırdığını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, broşürü niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Broşür Hazırlama” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum, öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

4.2.2.3 Öğrenci günlüğü 3

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmeyi amaçlayan hazırlanan etkinliklerden üçüncüsü olan “Mülteci Olarak Yaşamak” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 64’te gösterilmiştir.



Tablo 64. “Mülteci Olarak Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 3 (“Mülteci Olarak Yaşamak”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Türkiye'ye Suriye'den binlerce mülteci gelmiş. Onlar ve çocuklar çok sıkıntılı bir hayat yaşıyorlar duydum. Fakirlikte ve hastalıktan dayanamıyorlar. Bu ödevle empati yaptım.</i>
2	<i>Bu ödev önemli bir konuya dikkat çekiyor. Savaştan kaçan insanlara sağınmak amacıyla devlet tarafından yapılmış olan mülteci kamplarını takdir etmekteyiz. Fakat mülteci kamplarında birkaç eksik de vardır. Bunların düzeltilmesi daha fazla mülteciye yarar sağlayacaktır. Siz ne dersiniz?</i>
3	<i>Bu etkinlik çok faydalı oldu çünkü insan başka insanlar anlaması çok önemli. Biz onlar gibi düşünerek onlar anlıyoruz.</i>
4	<i>Mülteciler iyi yaşamıyor bu çok yanlış düşünce. Onların hayatları çok zor ve mutsuz. Çünkü başka ülke yaşamak çok zor.</i>
5	<i>Bu ödev yaparken ben o insanlar gibi düşündüm. Onlar çok zor yaşıyorlar.</i>
6	<i>Bu ödev dikkatim çekti. Her mültecinin kampı yemekler ve sağlık sorunları tamamen çözmek için, dikkat etmek lazım. Ayrıca temiz su, mültecinin sağlığı önemlidir.</i>
7	<i>Bu ödev çok önemli bir konu çünkü savaş konusu en ses götüren haberlerden biridir. Savaş bitmemesine rağmen, ülkelerine dönmemesine rağmen hayatları normal hallerde yaşamalarını umut edebilirler. Çünkü Hz. Muhammed'in(S. A. W.) söylediğine gibi "İnsanlar tarak dişleri gibi birbirlerine denktir. "</i>
8	<i>Bugün mülteci etkinliği yaptık. Bu yazmalar yaparken mülteci olmak önemli anladım. Bu konu hakkında bütün fikirlerim söyledim. Umarım ben doğru şeyler yazdım.</i>
9	<i>Bu ödev empati yaptırdı. Bu şey çok güzel, ben onları çok iyi anladım.</i>
10	<i>Bu rapor Suriye'li mülteciler hakkında yazdım ve mülteci kaplarında onlar birçok sorunlarla karşı karşıya. Bazı sorunları sunuyorum ve aynı zamanda çözüm öneriyorum. Çocuk için güvenli bir ortam ve oynamak ve okula gitmek gerekir. Ben bu ödevi yararlı buldum. O insanlar gibi yaşamak zorunda kalabilirim, onları anlayabildim.</i>
11	<i>Gaziantep'te çok mülteci var. Bu yüzden bu ödev dikkatim çekti. Ben çok tavsiyeler verdim. Örneğin Türkiye hükümeti mülteci kamplarına Türkçe ve Arapça bilen öğretmenler göndermeli.</i>
12	<i>Ben mülteci hakkında yazınca mutlulukla yazdım. Çünkü benim ülkemde savaş var ve insanlar ülkem, terk ediyorlar.</i>
13	<i>Mülteci olarak yaşamak çok zor ve ilginç. Bu ödev benim ve arkadaşlarım için iyi oluyor.</i>

14	<i>Bu çalışma yaparken, faydalı buldum. Bu etkinlikte Suriyel'i insanlar daha iyi anladım. Benim ülkemde savaş yok bu yüzden bu insanları iyi anlayacağım.</i>
15	<i>Bence çok güzel bir ödev. Farklı bir konuda yazmak eğlencelidir.</i>

Tablo 64. (devam) “Mülteci Olarak Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 3 (“Mülteci Olarak Yaşamak”)	
Öğrenciler	Günlükler
16	<i>Bu ödev savaşı anlattı ve ben çok iyi hissettim. O insanlar sıkıntıları ne bunu düşündüm. Bu nedenle faydalı buldum. Bu sorun sadece aile değil, ülke ve çocuklar için büyük bir sorun.</i>
17	<i>Burada çok yabancı var ve biz onları anlıyoruz. Onlar nasıl yaşıyorlar ve hayatları neden zor. Bu ödev yaptım ve eğlenceli buldum.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan üçüncüsü olan “Mülteci Olarak Yaşamak” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinlikte olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onlara empati kurduğunu ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, problem durumu farklı yönleriyle değerlendirmeye çalışmıştır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte verilen problem duruma ilişkin çözüm önerileri sunmuştur.
- ✓ Öğrenciler, ödevi faydalı bulduklarını dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Mülteci Olarak Yaşamak” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

4.2.2.4 Öğrenci günlüğü 4

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmeyi amaçlayan hazırlanan etkinliklerden dördüncüsü olan “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 65’te gösterilmiştir.

Tablo 65. “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 4 (“Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Çizgi filmler zararlı çünkü çocuklar kötü şeyler iyi şeylerden daha hızlı öğrenebilir ve yapabilir. Örneğin küfür şeyler, saygısızlık ve kötü düşünmek gibi. Bence anneler ve babalar önce o filme izliyorlar sonra karar verilebilirler. Ödevi ilginçtir çünkü daha çizgi filmler hakkında yazmak hiç düşünmedim.</i>
2	<i>Çizgi filmler çocukların hayatında oldukça önemlidir. Bu nedenle ailelerin çocuklarına çizgi filmi seçerken birinci kez onları izlemesi iyi olacak. Sonra çocuklarına izletirse onlar korkmayacaklar.</i>
3	<i>Bence bu konu çok dikkat çekici. Çizgi filmler önemli çünkü bazı çocuklar beş saat çizgi film izliyorlar. Aileler iyi seçim yapacaklar.</i>
4	<i>Çocuklar "Doğru" ve "Yanlış" öğrenmeliler. Seçtiğiniz filmi birlikte seyretmelisiniz hem de onlara "şu doğru" "şu yanlış" demelisiniz. Ben kardeşimle birlikte çizgi film izliyorum çünkü ben çizgi filmi çok seviyorum. Bu ödev farklı bir konu ve bu yüzden sıkılmadım.</i>
5	<i>Ben bu ödevi çok yararlı buldum. Bazı akşamda karanlık olursa çocuklar korkarlar. Aileler iyi filmler seçmek zorundadır.</i>
6	<i>Bu ödevi çok yararlı buldum. Bence çocuklar çok çizgi film izlerse problem olabilir.</i>
7	<i>1. Bu kişiyle görüşecek olsam şu soruları sorarım: a. Çizgi filmlerin hakkında ne düşünüyorsunuz? b. Çizgi filmlerinde olumlu olayları olumsuzdan daha mı görebiliriz? c. Sizce bütün çocuklara çizgi filmleri izlemesi mi lazım? d. Bazı çocuklar durgun olup hiç konuşmuyor ve sosyal değil sizce nasıl bir çizgi filmi onlara yardım etmek için izlemesi gerekiyor? Bence bu çalışmayla kendimi iyi hissettim. Ebeveynler çocuklarına çizgi filmleri izletmeden önce izleyecek türünü seçmeliler.</i>

- 8 *Bence benim bu konudaki fikrim: Çocuklar için çizgi filmleri gerekli değil ama onlardan mahrum etmeyin. Çünkü hayatında her şey önemlidir. Bazen eğlenceli bazen spor... Çizgi filmleri çocuklara hayal veriyorlar. Yeni düşünceler oluşturuyor. Bazı çocuklar çocukken hiç eğlenmediler ve yetişkine kadar çalışıyor. Hiç eğlenceli bir hayat yaşamıyor. Sıkıcı bir hayat oluyor.*

Tablo 65. (devam) “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 4 (“Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!”)	
Öğrenciler	Günlükler
9	<i>Bence çizgi filmler etkileri uzun vadeli kabuslar olabilir, anksiyete, paronaya, daha az güvenme. Bu ödev önemli bir konuya dikkat çekti, yararlı buldum.</i>
10	<i>Çocuklara çizgi film izletirken dikkat etmek ve seçmek gerek. Bence herkes ebeveyni çizgi filmler seçmeli.</i>
11	<i>Bence belli bir saatten sonra izletilen çizgi filmlerin çocuğa yararı olmayabilir. Şiddet içerikli olsun olmasın geç satte çocuğa izletilen çizgi filmlerin hiçbir yarar sağlamaz. Aksine zararı olur. Ayrıca, dövüş, yarış içerikli çizgi filmler yerine daha eğitim içerikli, iyi davranış içerikli çizgi filmlerin çocuğa izletilmesi çocuğa yarar sağlayacaktır. Bence bu çalışma gelecekte her anne ve baba için gerekiyor ve onlara yardım edecek.</i>
12	<i>Bana göre bu ödev büyük bir problem hakkında. Çocuklar 2, 5 yaşından itibaren davranışları ve kişileri taklit etmeye başlar. Televizyonda ve çevisinde ne görürse onu yapmak isteyecek ve yapacaktır. Bu yüzden çocuklar özellikle şiddet içerikli programlardan uzak tutulmalıdır.</i>
13	<i>Çizgi filmler çok ilginç. Sadece çocuklar için değil aileler için de çizgi film önemli. Aile birlikte izlemeli. Ödev bu nedenle çok önemli.</i>
14	<i>Çizgi filmleri izliyorken çok kötü şeyler görebilirsiniz. Mesela çizgi filmlerde insanlar ölüyorlar, katiller var, kötü kelimeler de bulabilirsiniz, v.b. Çocuklarımız bunlar izliyorlarsa ve bunların bilgi yoksa psikolojik problemleri olabilir. Çünkü çizgi filmleri izliyorken hayat böyle olmalı düşünüyorlar. Bundan dolayı onlar beynini yıkayan programlar olabilir. Bazen çizgi filmleri çocuklarımızı korkutabilir. Bundan dolayı diğer problemleri olabilir. Mesela diğer insanlardan korkabilirler. Gördüklerin şeylerden dolayı. Bu ödev yaparken mutlu oldum, önemli bir konu için yazmak güzel.</i>
15	<i>Çocuk çizgi filmi taklid eder. Dikkat etmek iyi olur, aileler doğru seçmek zorundadır. Onlar parka gidebilir, dans edebilir ve spor</i>

- yapabilirler. Çizgi film çok izlemek zarar verir. Konu güzel ve önemli bir konu. Bu konuda yazmak hiç sıkıcı değil.*
- 16 *Bence çocuklar çizgi film izlememeli ama tercih çok önemlidir. Öğretmenimiz yine güzel bir konu seçti ve biz eğlendik.*
- 17 *Konu ilgiç bir konu, aynı konuda yazmak sevmiyorum. Bu güzel konu ve yazmak kolaydır.*
-

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan dördüncüsü olan “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problemin çocuklar için taşıdığı önemin farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, problem duruma ilişkin çözüm önerileri de sunmuştur.
- ✓ Öğrenciler, ödevi faydalı bulduklarını dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, konuyu dikkat çekici bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumunun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.5 Öğrenci günlüğü 5

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden beşincisi olan “Ben Olsaydım” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 66’da gösterilmiştir.



Tablo 66. “Ben Olsaydım” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 5 (“Ben Olsaydım”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu çalışma bize gerçek hayat problemini söylüyor, bu yüzdede önemlidir.</i>
2	<i>Gerçek hayatımda beni dolandırsalar ve taciz etseler polise giderim. Bu konu çok önemli bir konu hakkındadır çünkü hayatta böyle insanlardan çok var.</i>
3	<i>İlginç bir ödevdi. Evet bütün arkadaşlarım için önemliydi.</i>
4	<i>Önemli bir konudur ve bu konu hakkında yazmak lazım.</i>
5	<i>İnternte bu gibi şeyler çok var, dikkatli olmalıyız.</i>
6	<i>Hırsız her yerde yani internette de var. Dikkat etmek gerekiyor.</i>
7	<i>Ben dolandırıldım polise gittim orada benim gibi başka insanlarda var ve rahat oldum. Çünkü kendimi zavallı gibi hisettim.</i>
8	<i>Dikkatli olmak gerek.</i>
9	<i>Ben tavsiye dinlemekten hoşlanıyorum çünkü tavsiyeler bizim hayatımızı kolaylaştırır. Bu konu hakkında insanlara tavsiyeler verdim, şifreni kimseye söyleme.</i>
10	<i>Eğlencili bir konuydu.</i>
11	<i>Bu ödev çok farklı ve ilginç bence. Bizim için çok faydalı ve çok eğlendim.</i>
12	<i>İnternette alışveriş tehlikeli olabilir, dikkat etmek lazım.</i>
13	<i>Bu ödevi yaparken eğlendim, yazmamı geliştirdi.</i>
14	<i>Bu çalışma benim hayal gücümü geliştirdi. Yeni yeni şeyler düşündüm ve hiç sıkılmadım.</i>
15	<i>Bu konu hakkında araştırdım, çok insan var böyle. Dikkat etmek gerek. Çok güzel bir ödev.</i>
16	<i>Önemli bir konu hakkında, çünkü hayatta çok var.</i>
17	<i>Önemli bir konuydu ve çok faydalı.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile öğrencilerin yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan beşincisi olan “Ben Olsaydım” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.

- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği önemli bulmuştur.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin araştırma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, ödevi faydalı bulduklarını dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumunun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onlar için faydalı olduğunu düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, “Ben Olsaydım” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.6 Öğrenci günlüğü 6

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden altıncısı olan “İş Kriterleri” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 67’de gösterilmiştir.

Tablo 67. “İş Kriterleri” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 6 (“İş Kriterleri”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bana göre öğretmenlik sadece öğretmenlik değil. Ayrıca o hoca öğrencileri için çok şirin olması gereklidir. Ben bu ödevde bana alfabe öğreten öğretmenimi hatırladım ve mutlu oldum çünkü onu çok seviyorum.</i>
2	<i>Tecrübe benim için önemlidir. Tecrübeli olan kişi çocuklara nasıl eğitim verecek ve onlara nasıl iletişim kuracak bilir. Bu çalışmayı yaparken kendimi çok zengin bir okul müdürü gibi hissettim ve eğlendim. Çünkü ben müdür olmak isterim, emrinde çok insan var. Sen ne istersen onlar yapacaklar.</i>
3	<i>Bu ödevi yaparken düşündüm müdür ve öğretmen önemlidir. Müdür iyi seçecek. Onun akrabasını işe almayacak ve yabancı dil bilecek.</i>
4	<i>Öğretmen herkesin hayatında çok önemlidir. Müdür olsaydım iyi bir öğretmen seçmek isterim.</i>

- 5 *En iyi öğretmen bir çalışkan olmalıdır. Tembel bir öğretmen araştırma yapamaz. Ben eski iyi ve kötü öğretmenlerimi hatırladım. Mutlu hissettim, öğrenciler öğretmenleri asla unutmazlar.*
- 6 *En iyi öğretmen bilgili, sabırlı ve en iyi iletişim becerileri olmalı. Öğretmen mesleğini, herkesin hayatı için en temel olduğu için saygı duymalıyız. Ben öğretmenleri çok seviyorum ve bu çalışma çok faydalı çünkü her meslekte zorluklar vardır. Bunları bilmek önemlidir.*

Tablo 67. (devam) “İş Kriterleri” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 6 (“İş Kriterleri”)	
Öğrenciler	Günlükler
7	<i>Alacağım öğretmenle birlikte öğrenciler hem terbiye olmalılar hem de eğitim almalılar. Okul kalitesinde öğretmenler gibi öğrencilerde önemli. Öğrenciler seçerek alacağım. Çalışırken çok detaycı düşündüm.</i>
8	<i>Ben müdür olmak istiyorum ve düşündüm. Nasıl bir öğretmen alacağım. Bence öğretmen çocukların hayatında en önemli hissedir. Öğretmen seçmek çok önemli, bunu anladım.</i>
9	<i>O okulun standardını artıracak. Bu çalışma yaparken ben eski öğretmenlerimi hatırladım ve mutlu oldum. Vefalı önemlidir, ben onları asla unutmam.</i>
10	<i>O öğretmen deneyimi beş yıl olmalıdır. Tecrübe çok önemli ben ilköğretim öğretmenimi anıyorum. Çünkü benim öğretmenim çok tecrübelidir. Bu konuda yazmak kolaydır çünkü öğretmenliği herkes iyi tanıyor.</i>
11	<i>Benim için sözleşme ve maaş önemlidir. Benim babam müdür. Ben babamı çok iyi anladım o öğretmenleri nasıl seçiyor. Bu ödevde de eski ödevler gibi empati yaptık.</i>
12	<i>Bence öğretmen örnek olmalı. Takım elbise giymeli. Her sabah ders zamanı da sınıfta olmalı. Bence yabancı dil bilmeli. Müdür olsam her şeye dikkatli bakardım. Çalışmayı yaparken eğlendim, patron gibi hissetmek güzel bir duygu.</i>
13	<i>Öğretmen bence komik ve çalışkan olmalı. Tömer öğretmenler gibi. Bu konu hakkında yazmak çok kolaydı çünkü eğlenceliydi.</i>
14	<i>Bir öğrenciye onu okulda başarılı yapan şeyin ne olduğunu sorduğunuzda size muhteşem yeni bir kitap ya da harika bir eğitim film serisinden bahsetmeyecektir. Alacağınız yanıt çoğunlukla şu olacaktır. "Hep öğretmenim Bay Jones sayesinde çünkü o benden hiç vazgeçmedi". Bu çalışmayla öğretmenlerime minnet duydum.</i>
15	<i>Benim annem müdür. Ödev faydalı bir konu hakkındadır çünkü biz yazmayı seviyoruz ve bizim yazmamız iyi oldu.</i>
16	<i>Bence bu konu çok faydalı oldu.</i>
17	<i>Ödev iyi bir konu hakkındadır ve farklı şeyler dayıma güzeldir.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan altıncısı olan “İş Kriterleri” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlik sayesinde anılarını hatırladıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, öğretilenlerde bulunması gereken unsurları çeşitli açılardan belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumunun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “İş Kriterleri” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.7 Öğrenci günlüğü 7

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmeyi amaçlayan hazırlanan etkinliklerden yedincisi olan “Fabl” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68. “Fabl” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 7 (“Fabl”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Ben çocukken annem bana hikayeler anlattı ve ben bunları çok iyi hatırlıyorum. Dinlemek çok eğlenceli, ilk defa yazmayı denedim. Ama bence zor değil, sadece iyi düşünmek lazımdı. Çünkü bu hikayede hayvanlar konuşuyor.</i>
2	<i>Çocuklar için hikayeler çok faydalı. Ben ödevi yaptım bence çok renkli bir ödev oldu. Arkadaşlarım ne yazdı hepsini okudum ve onlara güldüm. Benim yanımdaki arkadaşım bir yarasa hakkında fabl yazdı. O çok komikti. Bu konuda yazmak güzeldi ve eğlenceliydi.</i>
3	<i>Bu ödevde hayvanlar konuştu, bu biraz ilginç. Bence bu yazı herkes için komik ve eğlencelidir.</i>
4	<i>Kardeşimle biz çocuktuk. Kötülük yaptığımızdan gerçekten pişmanız. Çünkü biz hayvanlara zarar verdik. Ben bu hikayeyi yazarken eski günleri hatırladım. Hikayede çocuklara tavsiye verdim. Hayvanlar bizim en iyi arkadaşımız.</i>
5	<i>Ben bu ödevde mutlu oldum. Çünkü hikayeler tüm insanlar için eğlencelidir ve hayaller her zaman güzeldir.</i>
6	<i>Ben bu hikayeyi hiç unutmayacağım. Hikayemde ana fikir, insanlar beraber yaşarken hayat daha güvenli. Ancak hayatta yalnız yaşarken çok zor ve tehlikeli. Çocuklar aileden ayrılmamalı bunu söyledim.</i>
7	<i>Biz bu ödevde belli dersi alıyoruz. Her hangi kişi büyük, küçük karşısında saygı duymalıyız. Üstelik hayatımız boyunca minnettar olmalıyız. Ben bu ödevi çok severek yaptım.</i>
8	<i>Fabl bize çok şey öğretiyor. Ben ödev yazarken çok eğlendim.</i>
9	<i>Fabl çok güzeldi ve eğlenceliydi, itirafım hiç sıkılmadım.</i>
10	<i>Sadece insanlar değil hayvanlarda birbirine yardım edebilirler. Ben bu çalışmada çok eğlendim. Hayal ettim ve yazdım. Böylece yazmam çok iyi oldu.</i>
11	<i>Ben ağustos böceği ve karınca hikayesi anlattım. Babam her gece bana bunu anlatırdı ve eğer sen de şarkı söyleyip eğlenmek yerine, karınca gibi çalışıp, yemek toplarsan, hayatında hiç aç kalmış olmazdın dedi. Başka dilde hikaye yazmak mükemmel birşeydir.</i>
12	<i>Bu konu için düşündüm ve sonra yazdım. Düşünürken yeni yeni fikirler buldum, bence çok eğlenceliydi.</i>
13	<i>Bu hikaye çocuklara anlatıyor ki her zaman ebeveynler tavsiye çok faydalı ve önemli. Ben çocukluğumu hatırladım ve çocuklara tavsiye verdim.</i>
14	<i>Ben bu ödevde çocuklara mesajlar verdim. Ödev ise çok eğlenceliydi, düşünüp yazmak biraz zordur ama güzeldir.</i>
15	<i>Ben bu öyküyü çocuğuma anlatacağım çünkü bu hikaye bana aittir. Ben Türkçe biliyorum ve hikaye yazdım. Bu çok güzeldir.</i>
16	<i>Benim yazmam çok iyi oldu ve ben mutluyum.</i>
17	<i>Ben fabl ismin ilk defa duydum ama hikaye çok bilirim. Biz bu ödevde eğlendik.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan yedincisi olan “Fabl” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin hayal güçlerini zenginleştirdiğinin farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği yazarken okuyuculara tavsiye vermiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin özgüvenlerini artırdığını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Fabl” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.8 Öğrenci günlüğü 8

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini artırmayı; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden sekizincisi olan “İdeal Yönetici” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 69’da gösterilmiştir.

Tablo 69. “İdeal Yönetici” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 6 (“İdeal Yönetici”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu konuyu çok beğendim çünkü politika severim. Eğer konu seviyorsam yazmak benim için çok kolay.</i>
2	<i>Biz üniversite okuyoruz ve dünyada kim önemli, ne yapar biz bilmeliyiz. Bu konu oldukça önemi ve güncel bir konu. Biz her gün haber okumalıyız.</i>
3	<i>Bu ödevde diğerleri gibi önemli, çok eğelenerek yaptım.</i>
4	<i>Bu konuyu erkekler çok sever, her erkek politika sever.</i>
5	<i>Bu konu güzeldir ve biz tüm dünyada ne oldu düşünüp yazdık. Dünya için adil olmak gerekiyor.</i>
6	<i>Bu diğer konulardan farklı. Bilmek gerekiyor yoksa ne yazacaksın. Biraz araştırdım ve yazdım.</i>
7	<i>Ödev çok düşündürücü bir konu. Bence diğer ödevler daha kolaydı.</i>
8	<i>Hocam yine güzel bir konu getirdi ve biz yazdık. Heyecanlıyız.</i>
9	<i>Bu ödev biraz zordu çünkü çok bilgi ister. İnternette araştırma yaptım ve yazımı tamamladım.</i>
10	<i>Ben dünyada en iyi lider kim bunu yazdım ve nedenlerini açıkladım. Bence okuyan insanlar bilecek ve benim gibi düşünecek.</i>
11	<i>Bunlar önemli insanlar ve onlar hakkında yazmak gerekiyor.</i>
12	<i>Biz heyecanla bekledik ki acaba hoca yeni konu ne verecek. Bu ödev diğer ödevlerden farklı biraz ama zor değilki.</i>
13	<i>Bu konu hep önemliydi, ben yeni liderimizi anlattım.</i>
14	<i>Bence en iyi lider konusu güzel bir konu. Biz bu dünyada yaşıyoruz, biliyoruz kim iyi kim kötü.</i>
15	<i>Ben yararlı buldum farklı konularda yazmak eğlenceldir.</i>
16	<i>Ben bu konuda biraz sıkıldım sonra yazdım. Önce araştırma yaptım sonra yazdım.</i>
17	<i>Lider konusu çok meşhur bir konu, her insan bilir. Ama çok kelime lazım yazmak için.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan sekizincisi olan “İdeal Yönetici” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.

- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, konunun öneminin bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin araştırma becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, ilginç konularda yazı yazmaktan zevk aldıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte onlar için önemli kişileri arkadaşlarına tanıma fırsatı tanıyacaklarının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “İdeal Yönetici” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.9 Öğrenci günlüğü 9

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden dokuzuncusu olan “Okuma Sevgisi” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 70’te gösterilmiştir.

Tablo 70. “Okuma Sevgisi” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 9 (“Okuma Sevgisi”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Çocuklar kitap okumuyor ve ondan şikayet ediyorum. Ama bu kolay çözebilir. Kitaplar çok önemli. Çocuklara sevdirmek lazım. Bunlar hakkında tavsiyede bulundum.</i>
2	<i>Kitap okumak konusu çok önemli, ailem bana hep kitap okurdu. Ben evlenince çocuklarıma kitap okuyacağım. Bu konuyu zevkle yaptım.</i>
3	<i>Ödevde düşünme fırsat buldum ve çocuğun kitap okumak istememesinin altında çizgi filmler, telefonlarda oyunlar ve video oyunlar gibi sebep olabilir. Günümüzde de birçok çocuk televizyonlarda programlara maruz kalıyor. Çünkü aileri onları eğitim şansı için bıraktılar.</i>

- 4 *Bence bir kişi kitap okumak istiyorsa bir soru kendini sorabilir: bu kitap nasıl yardım edebilir. Yaş fark etmez. Çocuklar çok kıymetli bu yüzden biz onlara dikkatli bakıyoruz. Bu nedenle çalışma çok önemli.*
- 5 *Bu ödev çok önemli bir konu çünkü hem çocuk hem kitap hakkındadır.*

Tablo 70. (devam) “Okuma Sevgisi” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 9 (“Okuma Sevgisi”)	
Öğrenciler	Günlükler
6	<i>Öncelikle ailenin eğitim durumu bilmek önemli. Bir çocuk, onun ailesinde bir büyük insan var. Belki baba, belki anne, belki abla, belki de abi. Bu insan, okur sever insan olursa, kesinlikle çocuğa etkiliyor. Öğretmenim önemli bir konuda dikkatimi çekti.</i>
7	<i>Ben bu ödevle ailelere tavsiye veriyorum: İlk çocuğunuzla vakit geçirin; ikinci olarak kendiniz kitap türü seçiyorsunuz, üçüncü olarak onunla kitap okumuyorsunuz. Konu kitap ve çocuk hakkında bu yüzden çok çok önemli.</i>
8	<i>Çocuklara birkaç türlü kitap okutmak lazım. Bu çalışmanın birbirlerinden faydalı olabileceğine inanıyorum.</i>
9	<i>Bu ödev çok önemli bir konu çünkü konu çocuklar.</i>
10	<i>Her konuda olduğu kadar kitaplar konusunda çocukların sizi örnek aldıklarını unutmamalısınız. Ben bu ödevi severek yaptım.. Anne ve babaların yaptıkları hataların başında çocukların kitap okumasını isterken çekici bulmayacaklar, kitapları onlara dayatmalarıdır. Ayrıca okuma alışkanlığının mümkün olduğunca erken bir şekilde kazandırılması, yaş ilerlediğini daha da zor kazanılan bu özelliğin zamanında temeller oturtulmasını sağlayacaktır. Bu</i>
11	<i>Kitaplar çok önemli. Bu ödevin ana fikri bu: hayatta yani her insan iyimser ve optimistik olmalı. Ayrıca bu çocuk iyi arkadaş seçmeli. Çünkü bazı arkadaşları iyi karakterini bozuluyor. Dahası onun ebeveynler kitap bitmeden sonra bir hediye ya da para ona vermeli. Bu ödev önemli bir sorun hakkındadır bu yüzden sevdim. Yazarken hiç sıkılmadım.</i>
12	<i>Çocuklar için önemli olan şey çevresindeki insanlar ve onun arkadaşlarıdır. Küçük yaşında çocuklar her zaman birşey yapmak isterse öncelikle çevresinde bakıyor. Onlar iyi şeyler yapar ise çocukda aynı şey yapıyor. Bunun için büyükler her zaman çocuklara karşı iyi şeyler yapmalı. Bu ödev çok faydalı buldum.</i>
13	<i>Ben bu ödevle ailelere tavsiye veriyorum: İlk çocuğunuzla vakit geçirin; ikinci olarak kendiniz kitap türü seçiyorsunuz, üçüncü olarak onunla kitap okumuyorsunuz.</i>

- 14 *Çocuklara kitap sevindirmek çok önemli. Çocuk uyuduktan önce onunla bir kitap okumalı. Bu kitabı çocuğunuz için ilginç olmalı. Ödev dikkatimi çekti ve eğlendim.*
- 15 *Kitap okumak çok faydalı, bu yüzden bu konu sosyal bir problem hakkındadır. Bu konuda yazmak çok önemli bizim yazmamız gelişecek.*
- 16 *Kitap okumak insanlarla iletişimi artırır ve başarıya anahtardır. Kitap okuyan insan dengeli yaşam yaşıyor çocuklar için kitap okumak algısı fazladır. Bu nedenle çalışma çok yararlı.*
- 17 *Kitap okumak için aile önemli. Bu yüzden bu konu faydalı her çocuk kitap okumalı.*
-

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan dokuzuncusu olan “Okuma Sevgisi” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği önemli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte verilen problem duruma ilişkin çeşitli çözüm önerileri sunmuştur.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Okuma Sevgisi” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.10 Öğrenci günlüğü 10

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini artırmayı; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden onuncusu olan “Yurt Dışında Yaşamak” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 71’de gösterilmiştir.



Tablo 71. “Yurt Dışında Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 10 (“Yurt Dışında Yaşamak”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Tabii bizim için zor birşeydir. Örneğin yurt dışına yaşıyorken bazı şeyler öğrendim. Ben yazıda insanlara tavsiyeler verdim.</i>
2	<i>Ben bu ödevi yaparken duygulandım ve ailemi çok özledim. Sonuç olarak yurt dışında okumanın bir sürü dezavantajları vardır. Ancak sorunlara sıcak bakarsak avantaj da olabileceğini anlarsınız, bence. Yazmak neden faydalı çünkü adil olmak gerekiyor, hem iyi hem kötü şeyleri yazmak gerekiyor.</i>
3	<i>Bu ödev biz yabancı öğrenciler için çok önemli. Yurt dışında okuması dezavantajları için yeni dil öğrenmek zorunda ve bunu yüzünden zor hayatta yaşayabilir. Konu çok önemli çünkü yeni turistler için faydalı olacak.</i>
4	<i>Bu ödevi yaparken iyi hissettim. İnsanlar unuttuyor ki yabancılar yaşamak için gelmiyorlar sadece okumak ve gezmek falan filan. Ama karşımızda kötü şeyler diyorlar. Eşya gibi bize bakıyorlar. Bu çok kötü anlamalılar ki herkes bu dünyayı için önemli. Hepimiz biri yanı farkımız, renklimiz, boyumuz aynıyız. Bu konuyu yazdım ve rahat ettim, tüm sıkıntılarımı yazdım.</i>
5	<i>Ben bu ödevi yaparken çok üzüldüm çünkü ben çok sorun yaşadım. Yazmada bunları anlattım ve insanlar bunu okuyacak ve dikkat edecek. Bu en önemlidir.</i>
6	<i>Ödev çok önemli bir konu hakkındadır. Ben kendi duygularımı çok iyi yazdım. Bu yüzden çoğu insanlara için tavsiye ediyorum.</i>
7	<i>Aileden ayrı yaşamak çok zor ve üzücü. Yeni yemekler, kebab, acı herşey çok zor önce. Ama baklava çok lezzetli. Hem iyi taraf hem kötü taraf var. Bu yazıyı okuyan insan herşey bilecek. Onun için hayat daha kolay olacak.</i>
8	<i>Ben bu ödevi yaparken çok mutlu hissettim çünkü Türkiye'ye geleli benim hiç ümidim kırılmadı. Ben geldiğimden beri yeni arkadaşlarımı tanıştım. En iyi, muhteşem, mükemmel ve en güzel hoca ile tanıştım. Bu ödev çok kolaydı ve hocamıza teşekkür ederim. Bizim yazmamız çok iyi olacak.</i>
9	<i>Bu ödev yaparken ben herşey hissettim. Örneğin ben ilk gün Türkiye geldim, hiç bir şey bilmiyorum bundan dolayı ilkönce çok korktum, çünkü burada ve benim ülkemde kültür çok farklı. Bunu yazmak kolay oldu benim için çünkü bunu ben yaşadım.</i>
10	<i>Bu konu bizim için çok önemli. Yurt dışında okumak tüm avantajları ve dezavantajlarıyla(birlikte) değerlendirildiğinde; pek çok olumlu yönü olmasına rağmen bir takım riskler de içeriyor. Bu riskleri yazdım ve okuyan insanlara yardım edecek.</i>

- 11 *Bu ödevi çok yararlı gördüm. Hayatta her insan zorluk yaşıyor ama sebat eden ve çalışkan insanlar başarılı oluyor.*
- 12 *Ben ödevi yaptım ve ağladım. Ailemden ayrıldım. Burada yeni arkadaşlarla tanıştım. Bu bilgileri hem kendim için hem de ülkem için faydalı olduğunu düşünüyorum. Yurt dışında okumak çok güzel ve eğlenceli geliyor. Yazarken hiç sıkılmadım ve yazmam daha iyi oldu.*

Tablo 71. (devam) “Yurt Dışında Yaşamak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 10 (“Yurt Dışında Yaşamak”)	
Öğrenciler	Günlükler
13	<i>Biz Türkiye'ye ilk geldik ve ne yaşadık, şimdi ben bu ödevde onu hissettim. Gerçek duygularımı yazdım bu yüzden yazmak kolaydı.</i>
14	<i>Bence bu konu en güzel konudur.</i>
15	<i>Bu çalışma çok önemli bir konu. Bu konu insanlara yardım edecek çünkü çok tecrübeler var.</i>
16	<i>Bu ödev çok önemli ve ben yaparken kendim mutlu oldum.</i>
17	<i>Faydalı bir ödevdi ve ilginçti.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan onuncusu olan “Yurt Dışında Yaşamak” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatta bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, yazdıkları yazılardan diğer insanların da faydalanacağını bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin önemli olduğunu düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, bir durumun olumlu ve olumsuz taraflarına bakarak nesnel bir değerlendirme yapmıştır.

- ✓ Öğrenciler, etkinlikte benzer durumla karşılaşması muhtemel olan insanlara tavsiyeler vermiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, “Yurt Dışında Yaşamak” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.11 Öğrenci günlüğü 11

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterlik geliştirmeyi amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on birincisi olan “Komşuluk Hakları!” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 72’de gösterilmiştir.

Tablo 72. “Komşuluk Hakları!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 11 (“Komşuluk Hakları!”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu konu önemlidir çünkü bizim çok komşumuz var. Onlar bizim için ailedir. Başka insanları rahatsız etmek kötü birseydir. Bu yazıdada empati yaptık ve iyi bir konuda yazdık.</i>
2	<i>Apartman hayatı önemli ve herkesin bu konuda çok dikkat etmesi gerekmektedir. Komşularını rahatsız etmeyi kimsenin hakkı yok. Bu ödevi yazarken hiç sıkılmadım çünkü gerçek hayatta bu gibi şey çok var.</i>
3	<i>Bence her insan birbirine saygı göstermek zorunda. Bu kötü birşey. Bazı akşam ben rahat hissetmiyorum. Çünkü komşular çok gürültülü, bu problem gerçek hayatta çok var.</i>
4	<i>Bu ödevi yararlı buldum. Unutmuyoruz ki şartlara göre apartmanda köpek beslemek yasaktır.</i>
5	<i>Evin içinde yasak. Ama bahçede besliyorum. Bahçem çok büyük. Bu yüzden kimise rahatsız etmiyor. Bu önemli bir konu çünkü komşu çok önemli.</i>
6	<i>Bu ödev önemli bir konu hakkındadır çünkü herkes başına gelebilir. Bence apartmanda köpek, falan filan gerek yok.</i>
7	<i>Dilekçe yazmak önemli bir konu ve ben bu ödevi yararlı buldum. Komşunun haklarını iyi bilmek gerekir. Ben olsam komşumu polise şikayet ederim ama birinci defa onunla konuşurum.</i>

- 8 *Ben hayvan beslemeyi çok seviyorum. Köpekler çok akıllıdır sanki insan gibi. Ama onlar gece komşuları rahatsız etse ben onu göndereceğim ve özür dilemeliyim.*
- 9 *Komşuları üzmemek lazım. Dikkat etmek lazım, bunlar kurallar. Bu ödev bize kurallar hatırlatıyor.*
- 10 *Otobüs ve uçakta hayvan yasak bence evde de yasak olmalı. Köpek bahçede güzel. Hem insan sağlığı için hemde arkadaş gibi. Herkes o zaman onu seviyor. Bu konuyu sevdim ve kolayca yazdım.*
- 11 *Komşu çok önemli. Tıpkı aile gibi. Onlara iyi davranmak gerekiyor. Bu ödevde komşularımı özlediğimi anladım. Evde hayvan iyidir arkadaş gibi ama kötüde olabilir. Eğer ses varsa problem olacak.*
- 12 *Bu olay ben daha önce yaşadım. Maalesef bazı kötü insanlar apartmanda yaşıyor. Ama komşulara zarar vermek için kedi, köpek ve bunlara benzer şeyler besleniyorlar. Bu yanlış bir durum. Benim komşum yaptı, ben şikayet ettim. Tecrübelerimi anlattım ve yazmak çok kolaydı.*

Tablo 72. (devam) “Komşuluk Hakları!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 11 (“Komşuluk Hakları!”)	
Öğrenciler	Günlükler
13	<i>Benim apartmanda bir komşu var adam hep bağıriyor ve ben üzgün oluyorum. Polis hapse atmalı bu adamı. Hayatta bu insanlardan çok var bu konular hakkında yazmak kolaydır. Polise şikayet etmek ve evi taşımak gerekebilir.</i>
14	<i>Eğer insan beni dinlemediyse polise gitmek zorundayım. Bu benim değil onun hatası olacak. Bu ödevler bize hayat hakkında bilgi verir ve kolaylaştırır.</i>
15	<i>Bence evde hayvan beslemek yasak, insanları rahatsız edecek. Buna hakkımız yok, bu konuda yazı yazdım. Hiç zor değildir. Yazmam geliştirdi ve daha iyi olacak.</i>
16	<i>Komşu çok önemli ve rahatsız etmek büyük problem. Bence komşuyla konuşmak gerektir. Ben bu konuda yazdım ve çok kolaydı. Yazmam iyileşecek.</i>
17	<i>Güzel bir konu ve yazmak çok kolay.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on birincisi olan “Komşuluk Hakları!” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, bir durumun olumlu ve olumsuz taraflarını nesnel bir şekilde tartışmıştır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin empati yapmalarını sağladığını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği eğlenceli ve önemli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte verilen problem durumla ilgili çözüm önerilerinde bulunmuştur.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Komşuluk Hakları!” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.12 Öğrenci günlüğü 12

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on ikincisi olan “Hayvan Hakları” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 73’te gösterilmiştir.

Tablo 73. “Hayvan Hakları!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 12 (“Hayvan Hakları!”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Ödev bence çok yararlı. Yazmamız daha da iyi oldu.</i>
2	<i>Hayvanlara dikkat çeken bu ödev bence yararlı oldu. Onlara zarar vermeye kimsenin hakkı yok. Biz onları korumalıyız ve sevmemiz gerekli. Bu konu çok önemli, hayvanlar bizim arkadaşımız.</i>

- 3 *Bence bu ödevin amacı; Sorunu ortaya koymak ve çözüme yönelik çabaların artmasına katkı sağlamaktır. Bizim yazmamız geliştirecek.*
- 4 *Ben hayvanları çok seviyorum. Bu ödevi beğendim. Unutulmamalı ki atın ölümü arpadan olsun. Tabiri caizse biz iyi bir amaçla hayvanları korurken, bu araştırmanın yanı sıra hayvanlara verilen olumsuzluklar da göze önüne almalıyız. Bu konu hakkında yazmak gerektiği için yazdık.*
- 5 *Benim ödevdeki fikrim sağlıklı bir hayat için hayvanlar lazım, onları korumak gerek düşünüyorum. Bu konular bizim için çok farklı ve yazmak eğlencelidir.*
- 6 *Bana göre iyi bir ödev. Hayvanlara zarar vermek çok günah, ben asla susmam.*
- 7 *Hayvansever biriyim ve bu ödevi eğlenerek yaptım. Tavsiyem şu: eğer hayvana eziyet var susma.*
- 8 *Bu ödevde öğrendim ki bence her zaman hayvanlar hakkında kanunlar var ve onları sevmek gerekiyor.*
- 9 *Ben bu ödevi sevdim ve yararlı buldum. Benim köpeğim var. Onu çok özledim.*

Tablo 73. (devam) “Hayvan Hakları!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 12 (“Hayvan Hakları!”)	
Öğrenciler	Günlükler
10	<i>Bu ödev için öğretmenime teşekkür ederim. Tavsiyem ise nesli tükenme tehlikesi ile karşı karşıya hayvanları için ürem ortamları yaratılmalı ve onlara zarar varsa susmak gerekmiyor.</i>
11	<i>Hayvanlar, insanlar gibi önemli. Benim fikrim "Benim kürkümü bana bırakmanızı rica ediyorum çünkü tabiat ana bana yakıştırmış bu kürkü. Size yakışsaydı ve size uygun olsaydı sizler kürk ile dünyaya gelirdi. Bu nedenle hayvanlara zarar varsa ben çok ağlarım. Böyle bir konu hakkında yazmak kolay çünkü çoğu insan hayvanlar sever. Eğer eziyet varsa polis ara.</i>
12	<i>Hayvan haklarını ve yaşadıkları zorlukları dile getiren ve bu hayvanlar için koruma örneği olan bu ödevi çok faydalı buldum. Hayvanları için iyilik yapmalıyız.</i>
13	<i>Bu özel hayvanlar bazı yetenekleri var ve oldukça faydalı. Mesela maymun insan gibi çok benziyor. Onlar insanla aynı, biz nasıl onlara zarar veriyoruz? Bu ödev arakadaşlarım okumalı çünkü hayvanlar değerli ve bizi yardım ediyor. Eğer hayvana zarar varsa ben polisi arıyorum.</i>

- 14 *Bence bu ödev beni sıkmadı ve keyif ile yazdım. Çünkü hayvanlar bizim arkadaşımız. Onlar için biz herşey yapmalıyız. Benim köpeğime bir adam parkta kızdı ve ben adama kavga ettim.*
- 15 *Sınıfta herkes hayvanlar seviyor. Yazmak eğlenceli ve kolay oldu.*
- 16 *Bu ödev çok kolaydı çünkü hayvanları çok severim. Yazmak ise çok kolay oldu ve yazmam çok gelişti.*
- 17 *Konu eğer hayvansa ben çok severim yazmayı. Hayvanlar dünyada ön önemlidir.*
-

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on ikincisi olan “Hayvan Hakları!” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte hayvan haklarının bilincinde olduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki sorunla ilgili çözüm önerilerinde bulunmuştur.
- ✓ Öğrenciler, farklı konularda yazmaktan keyif aldıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Hayvan Hakları!” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.
- ✓

4.2.2.13 Öğrenci günlüğü 13

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on üçüncüsü olan “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 74’te gösterilmiştir.



Tablo 74. “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 13 (“Evcil Hayvan Sahibi Olmak”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Benim ülkemde insanlar evde hayvan beslemiyor çünkü çok zararlı ve hasta yapar. Bence bu büyük bir problem. Bence yazmak bu konuda zor değil çünkü herkes bu konu hakkında herşey biliyor.</i>
2	<i>Ben hayvanları çok seviyorum ve benim Moğolistan'da atım var. Biz onunla hergün gezeriz. Şimdi hatırladım ve çok üzüldüm çünkü bu hayvanlar herşeyi hatırlıyor ve unutmuyor. Onun için bu ödevi sevdim. Ona bir mektup yazacağım.</i>
3	<i>Müslümanlar için köpek haram ama hıristiyanlar için değil. Bence bir problem yok, ben bu konuda yazarken sıkılmadım. Çünkü ilginç bir konudur.</i>
4	<i>Benim iki yıl önce bir köpeğim vardı. Annem ve babam izin verdi. Sonra o köpek öldü ve ben çok ağladım. Çünkü o benim en iyi arkadaşım. Bu ödevde ben köpeğimi hatırladım.</i>
5	<i>Ben evde hayvan seviyorum. Ben 2 mart ayda doğdum ve bu burç içinde 2 mart balık gösteriyor. O yüzden ben balık çok seviyorum ve evde balık besleyorum. Bu konu hakkında yazmak çok kolay ve eğlencelidir.</i>
6	<i>Ödev keyifli. Bence insanlar yalnız yaşıyorsa hayvan olabilir. Ama bazen hayvanlar sesli olabilir. Yani komşularımıza zarar verir, o zaman özür dilemeliyiz.</i>
7	<i>Biz evde hayvan besliyoruz. Çünkü bahçemiz büyük orada yaşıyorlar. Ama bazı yerlerde kedi ve kuş besliyorlar. Bence ödev ilgi çekici çünkü hayvanlar hakkında yazmak kolay.</i>
8	<i>Bu ödev çok faydalı. Bana göre bu hayvanlar çok iyi arkadaşdır. Ancak çevremize komşumuza zarar verebilir. Bu yüzden dikkat etmeliyiz.</i>
9	<i>Bu konu önemli, çünkü bazen insanlar hayvandan nefret ediyorlar. Bu insanlar için evcil hayvan önemli değil, bence hayatımızda bir defa evcil hayvan almamız.</i>
10	<i>Bana göre en güzel ödev. Ben hayvanları çok seviyorum ve yazmak çok eğlencelidir.</i>
11	<i>Ben hayvan beslemek sevmiyorum. Bence onların yeri evimiz değil. Onlar bazen çok pis oluyor, tuvalet, wc vb. evde olması bence çok kötü.</i>
12	<i>Ödevi sevdim ve yaptım. Teşekkürler.</i>
13	<i>Lisede aynı ödevi ülkemde okulumda yazdım ve bu konuda yazmak çok kolaydı.</i>
14	<i>Çok güzel bir konu hakkında yazdım ve çok kolaydı.</i>
15	<i>Ben hayvan sevmem. Evde hayvan nasıl olacak? Tuvalet pis olacak. Bu konuda neden evde olmaz açıkladım. Bence bu konu hakkında yazmak zor değildi.</i>

- 16 *Evim küçük ama hayvanları seviyorum. Hayvanlar çok önemli bize hizmet eder, bu konuda yazmak güzel.*
- 17 *Hayvanlar bize arkadaşır. Bu ödev hiç zor değil ben kolayca yaptım.*
-

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on üçüncüsü olan “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği yararlı ve ilginç bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki duruma ilgili fikrini açıklarken karşılaştırma yapmıştır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte hayvan beslemenin olumlu ve olumsuz taraflarını nesnel bir şekilde değerlendirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, “Evde Hayvan Beslemek” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.14 Öğrenci günlüğü 14

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve öz yeterliklerini artırmayı; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on dördüncüsü olan “Bir Daha Düşün” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 75’te gösterilmiştir.

Tablo 75. “Bir Daha Düşün” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 14 (“Bir Daha Düşün”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Güzel bir meslek çünkü hissederek yazmayı öğrendim.</i>
2	<i>Bu çalışmayı çok sevdim ve eğlenerek kolayca yazdım.</i>
3	<i>İnsanlar hata yapar. Özür dilemek gerekebilir, yazmadan önce çok düşündüm, karar verdim ve onları yazdım. Bunlar insanlara faydalı olacaktır.</i>
4	<i>İnternet bence çok aileye zarar verir. Bu konu çok önemli, çünkü internet ailelere zarar veriyor.</i>
5	<i>Çok eğlenceli ve önemli bir konuydu.</i>
6	<i>Ben ödevi yazınca sıkılmadım. Bu sorun hayatta çok fazladır.</i>
7	<i>Bu konu hakkında yazmak hiç zor değil ve yazmam geliyor.</i>
8	<i>Bu diyalogu yazarken kendimi avukatın yerine koydum ve avukatlığı sevdim. Çünkü başka insanlara yardım ediyorsun genç çiftlerin ayrılmasına engel oluyorsun. Hatta bölümümü değiştirmeye imkan olsaydı avukatlığa değiştirdim. Bu ödev empati yapmamı sağladı.</i>
9	<i>Avukat konusunu çok sevdim. Çünkü bu meslek bana ilginç geldi ve yazmakta ilginç geldi.</i>
10	<i>Bu kompozisyon özellikle çok hoşuma gitti çünkü empati yapmak çok iyidir.</i>
11	<i>Bu ödev güzel konu hakkındadır. Avukat, öğretmen ve doktor en önemli meslek bence. Onlar karınca gibi çalışırlar. Bu ödevden memnun oldum.</i>
12	<i>Avukatlık güzel bir meslektir. Avukat hem ortak hayat hakkında hem de özel hayat hakkında bize güzel bir fikir ve soruların cevabı veriyor. Bunu yazmak zor olacak dedim ama kolaydı.</i>
13	<i>Bu konu çok önemli çünkü aile birinci şeydir. Aile hakkında yazmak ise hem kolaydır ve faydalıdır.</i>
14	<i>Bu ödev farklı ve güzeldi. Hiç sıkılmadım.</i>
15	<i>Bu ödevi hoca verdikten sonra heyecanlı oldum çünkü farklı konular hakkında yazmak eğlencelidir.</i>
16	<i>Bu konuyu yazdığımda rahat hissettim. Çünkü güzel ve kolay bir konudur.</i>
17	<i>Ben bu ödevde hiç sıkılmadım çok kolaydı.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on dördüncüsü “Bir Daha Düşün” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, empati yaptıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte diyalog yazmaktan zevk aldıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin düşünme becerilerini geliştirdiğinin farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Bir Daha Düşün” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.15 Öğrenci günlüğü 15

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan etkinliklerden on beşincisi olan “Cep Telefonları” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 76’da gösterilmiştir.

Tablo 76. “Cep Telefonları” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 15 (“Cep Telefonları”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Telefonu bilinçsiz kullanılması zararlıdır. Güzel bir konuydu.</i>
2	<i>Bu konu hakkında aklımda ne varsa yazdım. Ben telefonu faydalı ve insanlara çok yardımcı bir iletişim aracı olduğunu biliyorum.</i>
3	<i>Ben telefon çok kullanmam ama uzak insanlar için telefon faydalı. Ama çok zaman kayıp ediyor. Bu ödev herkese faydalı.</i>
4	<i>Bu konu en sevdiğim konulardan bir tanesi. Çünkü teknoloji ile ilgili bilgileri öğrendim. İyi yönde kullanırsa faydalı, kötü yönde kullanırsa zararlı olur.</i>
5	<i>Çok sevdim, ayrıca hiç sıkıntı yoktu. Hepimiz biliyoruz ki telefonun faydası ve zararı zaten bellidir. Ayrıca bu kompozisyon yazmak faydalı oldu.</i>
6	<i>Bu konu herkesle ilgili çünkü herkes cep telefonu kullanıyor. Ve telefonda herşey yapıyoruz. Biz onu iyi kullanmalıyız.</i>
7	<i>Faydalı bir konuda yazdık ve eğlenceliydi.</i>
8	<i>Bunu yazarken fikirlerimi paylaşıırken çok mutluydum. Çünkü bu kompozisyon geleceğimiz ile ilgiliydi. Ve telefonun faydaları ve zararları hakkında bilgi sahibi oldum. Geleceğimle ilgili olduğu için yazdım.</i>
9	<i>Teknoloji konusu seviyorum. Bu konu bence yazmak çok kolaydır.</i>
10	<i>Teknoloji ve cep telefonlar hayatımızı kolay ediyor. Bu yüzden internet, facebook kullanıyoruz. Bu çok iyi ve kolay bir konu.</i>
11	<i>Benim telefonum akıllı ve ben herşeyi orada yapıyorum. Onun ile hayatımız kolay oldu ve bu konu hakkında yazmak çok kolay.</i>
12	<i>Telefon her insanın hayatında önemli bir faktördür. Telefonun olumlu ve olumsuz faydaları vardır. Ama telefonun olumlu faydaları olumsuz faydalarından daha fazladır. Elbetteki bazen olumsuz faydalar olumlu faydalar etkiliyor ve insana zarar veriyor. Telefonun olumsuz faydalarından bir tane çok para harcamaktır. Bu konuda yazarken hiç sıkılmadık çünkü herkes onu iyi tanıyor.</i>
13	<i>Bu konuda çok eğlendim. Ve çok iyi yazdım. Çünkü fikirler kolaylıkla aklıma geldi. Bu konuda belki bütün insanlar telefon hakkında çok iyi biliyorlar.</i>
14	<i>Bu konuda yazmak çok eğlenceli ve kolaydı. Önce araştırma yaptım sonra yazdım.</i>
15	<i>Ödevi beğendim, çocuklar doğru kullanmak zorundadır. Ailesi kontrol edecek yoksa çok zor olacak.</i>
16	<i>Telefonun zararlarını araştırdığımda yeni zararlarının daha olduğunu öğrendim. Bu kompozisyon benim için çok faydalı oldu.</i>
17	<i>Eğlenceli ödevdi ve ben ne istedim yazdım.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on beşincisi “Cep Telefonları” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, cep telefonlarının olumlu ve olumsuz yönlerini gerekçeleriyle açıklamıştır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onları araştırmaya sevk ettiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlik konusunu sevdiklerini dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, teknoloji konusunda yazmaktan zevk aldıklarını dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettiklerini dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Cep Telefonları” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.16 Öğrenci günlüğü 16

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on altıncısı olan “Spor” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 77’de gösterilmiştir.

Tablo 77. “Spor” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 16 (“Spor”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Ben futbolu çok severim, bu yüzden yazarken eğlendim.</i>
2	<i>Dünyamızda yani gezegenimizde insanlığa ait bir gelenek var. Spor yapmayı herkes çok seviyor. Bu fikrimi anlatmaya çalıştım ve Türkçe yazmamı daha da iyileştirmeye çalıştım.</i>
3	<i>Ben ödevi çok sevdim ve eğlendim çünkü hepsi erkekler futbolu sever.</i>
4	<i>Bu konu oldukça geniş bir konu. Ve beni çok düşündürdü. Mesela spor sadece eğlence için yapıyordu sanıyordum. Ama konu sayesinde araştırma yaptım ve daha derin sebepler görüyorum şimdi. Hevesle yazdım ve konu çok ilgimi çekti.</i>
5	<i>Bu konu önemli.</i>
6	<i>Bu kompozisyon diğerleri arasında en zoruydu. Ama araştırdım ve kolayca yazdım.</i>
7	<i>Konu önemli herkes spor yapmalı.</i>
8	<i>Spor konusu herkes seviyor çünkü her insan spor yapar yani bilgisi var, yazmak kolaydır.</i>
9	<i>Spor konusu güzel ve çok eğlenceli, hiç sıkılmadım.</i>
10	<i>Bu konuyu hazırlarken fazla zorlanmadım. Spor konusu her zaman ilgimi çeker.</i>
11	<i>Spor yapmak hem sağlıklı hemde başarılı yaşamak için faydalıdır. Çoğu insan çeşitli spor yapıyorlar. Sporcular hem insanları spor yapmaya teşvik ediyorlar, hemde eğlendiriyorlar. Bu yüzden konu çok önemli.</i>
12	<i>Ben bu konuyu sevdim çünkü spor severim. Yazmamız hep geliyor.</i>
13	<i>Spor konusu ilgimi çekti. Öğretmenim iyi konu seçti.</i>
14	<i>Benim için bu kompozisyon yani spor, ilgi çekiciydi.</i>
15	<i>Bence iyi bir konudur ve yazmak kolay.</i>
16	<i>Spor zor bir konu, ama yazmam iyi oldu.</i>
17	<i>Güzel bir konuydu.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on altıncısı “Spor” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.

- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğinin bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikten zevk aldıklarını ve konunun dikkatlerini çektiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazmalarını geliştirdiğini ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği ilginç ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlik konusunun güncel bir konu olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin araştırma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Spor” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.17 Öğrenci Günlüğü 17

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on yedincisi olan “Kitap Ayracı Hazırlama” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 78’de gösterilmiştir.

Tablo 78. “Kitap Ayracı Hazırlama” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 17 (“Kitap Ayracı Hazırlama”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Çok eğlenceli bir ödevdi. Ayrac ilk defa hazırladım ve çok güzel oldu.</i>
2	<i>Ben bu işi yaparken kendimi daha da Türk gibi hissettim. Yani TÖMER’in öğrencisi değilmiş his vardı. Yeni bir dil öğrenen öğrenci için bu çalışma çok iyi oldu. Çünkü bir kitabı okuyup anladıklarını kağıda yazmak ve ayrac hazırlamak öğrenci için faydalıdır.</i>
3	<i>Bu çok farklı bir ödev. Bence etkileyici.</i>
4	<i>Kitap ayracının çok faydalarını gördüm. Kitap okuyup bitirdim. Okuduğum Türkçe bir kitaptı. Bittikten sonra arkadaşlarım kutladı. Deyimler ve yeni kelimeler öğrendim. Böylece kendimi çok şanslı gördüm. Sonra ayraca kitap hakkında şeyler yazdım ve bunlar insanlara yardım edecek.</i>
5	<i>Kitap ayracı yazarken yorumcu gibi kendimi hissettim. Birde öğretmen gibi hissettim. Yeni kelimeler ve bilgiler öğrendim. Kitap okuyup özet çıkardım.</i>
6	<i>Ayrac ne demek biz öğretmenimize sorduk. Hepimiz heyecanlandık. Birinci defa ayrac yaptık ve çok eğlendik.</i>
7	<i>Bu konu benim için çok zor oldu. Çünkü okuduğum kitap yeni kelimeler vardı. Ve bazı cümleler anlamadım. Ama okuduktan sonra zor olmadığını anladım. Artık kitap okuyup stres atıyorum.</i>
8	<i>Kitabın ayracını çıkarırken ilk önce biraz korktum zor olacak dedim. Ama kelimeleri çevirdikten sonra kitabı tekrar okudum ve ayrac yaptım ve çok eğlendim.</i>
9	<i>Benim için kitap ayracı yazması önemliydi. Çünkü kitap okurken çok kelime ve güzel hikayeler öğrendim. Yeni bilgiler öğrenince kendimi daha iyi hissettim.</i>
10	<i>Farklı ödevleri yapmak seviyorum. Bu farklı bir ödev, her öğrenci sevdi.</i>
11	<i>Kitap ayracı hazırlarken çok yoruldu ve ondan çok faydalandım. Çünkü okuduğum hikayeleri kendi sözlerimi kullanarak özet yazdım. Bunu insanlar okuyacak ve kitap hakkında bilgiler alacak. Bu çok önemli.</i>
12	<i>Biz kitap okuyup kitap ayracı hazırladık. Çok eğlenceliydi ve hiç sıkılmadım. İlk defa ayrac hazırladım ve heyecanlandım.</i>
13	<i>Kitap ayracı yazdığım zamanda çok eğlendim.</i>
14	<i>Ben bunu yaptığım için çok mutluyum. Çünkü ben Türkçe yazmam çok iyi oldu. Ve kitap okudum ve yeni bilgiler öğrendim.</i>
15	<i>İyi bir fikir.</i>
16	<i>Ayrac yaptığım da çok eğlendim.</i>
17	<i>Ayrac fikri ilgi çekicidi. Hiç sıkılmadım ve yaptım.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on yedincisi olan “Kitap Ayracı Hazırlama” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğinin bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin okuma becerilerini geliştirdiğinin bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin kelime öğretimini geliştirdiğinin bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin insanlar için faydalı olacağını farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikten zevk aldıklarını ve konunun dikkatlerini çektiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onları kitap okumaya teşvik ettiğini ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği yaparken eğlendiklerini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Kitap Ayracı Hazırlama” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.18 Öğrenci günlüğü 18

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on sekizincisi olan “Ünlü Bir Şahsiyet” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 79’da gösterilmiştir.

Tablo 79. “Ünlü Bir Şahsiyet” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 18 (“Ünlü Bir Şahsiyet”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Ünlü bir şahsiyet çalışmada ülkemün ünlü bir insanını tanıttım. Bu kişiler ülkem için çok çalıştılar. Bunu başka insanlarda bilecek ve faydalı bir ödevdi.</i>
2	<i>Benim doğduğum yerde ünlü bir Moğol şairi vardır. Eski zamanda bu yazmada onu tanıtmama işaret oldu. Türkiye’deki hocalarıma, arkadaşlarıma tanıtmamı sağladı. Ben bu işte şanslıydım. Moğol’ların eski tarihlerini anlatmama bu şair yol açtı.</i>
3	<i>Ünlü insanlar önemli ve biz onları tanımamız gerekiyor. Ben bunu sevip yaptım.</i>
4	<i>Benim en faydalandığım konulardandır. Ülkemin ilk cumhurbaşkanı hakkında yazdım. Gerçekten ona dair çok bilgiler bilmedim ama bu konu sayesinde çok araştırma yaptım ve yeni bilgiler öğrendim. Şimdi ülkemini daha iyi anladım ve tanıdım.</i>
5	<i>Bu kompozisyon yazarken eğlendim. Bunun için bir fırsatım vardı. Ülkemin temsilcisi olarak ünlü kişiler hakkında bilgi sahibi oldum.</i>
6	<i>Ünlü insanlar bizim için çalışırlar ve onları bizim teşekkür etmemiz gerekiyor. Ben devletimin başkanına teşekkür ederim.</i>
7	<i>Benim ülkemde ünlü bir insan kim olabilir, bunu başka kişiler bilmez. Ben o kişileri anlattım ve okuyunca insanlar öğrenecek!</i>
8	<i>Bu insanı tanıtırken çok mutluydum çünkü onu tanımayan insanlara tanıtılabildim. Ayrıca onun kahramanlıklarını anlatabildim.</i>
9	<i>Ülkeden ünlü bir kişi. Benim için iyi birşey. Ülkeme hizmet eden kişileri anlatmayı çok sevdim.</i>
10	<i>Ödev için araştırdım ve güzel bir ödev yaptım. Ben bu ödevleri çok seviyorum.</i>
11	<i>Ülkemde ünlü kişileri hakkında internetten bilgi topladım. Araştırdım ve ünlü kişi hakkında bilgi topladım ve yazdım. Hiç zor değildi.</i>
12	<i>Türkiye’de çok nazik, sadık, güzel ve çalışkan insanlarla karşılaştım. Onlara benim ülkemde önemli insanlar hakkında bilgi vermek eğlenceliydi. Çünkü çok insan bilmiyorlar.</i>
13	<i>Bu kişi hakkında çok şeyler yazdım. Çünkü çok iyi bilgiler öğrendim.</i>
14	<i>Bunu yazarken heyecanla yazdım.</i>
15	<i>Faydalı bir ödev.</i>
16	<i>Kolay ve ilginçti. Bunu yazarken çok eğlendim.</i>
17	<i>Normal bir ödevdi, bende yaptım. Bu ödev için araştırmak lazımdı, bende araştırdım.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on sekizincisi olan “Ünlü Bir Şahsiyet” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte ülkelerinden birini tanıtmaktan mutlu olduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onları araştırma yapma konusunda teşvik ettiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, ülkelerine hizmet eden kişilerin diğer insanlar tarafından da tanınması gerektiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin diğer insanlar için bilgi vermek konusunda faydalı olacağını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikten zevk aldıklarını ve konunun dikkatlerini çektiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Ünlü Bir Şahsiyet” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.19 Öğrenci günlüğü 19

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden on dokuzuncusu olan “Türk Kültürünü Anlatmak!” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 80’de gösterilmiştir.



Tablo 80. “Türk Kültürünü Anlatmak!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 19 (“Türk Kültürünü Anlatmak!”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu ödevde ben duygulandım çünkü ailemi hatırladım. Ben telefonda onlara anlatıyorum ve şaşırıyorlar. Çünkü kültürler çok farklı. Ödevi yazarken hiç sıkılmadım.</i>
2	<i>Ben Moğolistan'dan geldim ve Gaziantep kültürü bana çok farklı geldi. Çünkü Gaziantep'te insanlar çok balık yemiyor ve hep aynı yemekler yiyorlar. Özellikle sabah kahvaltısında lokantada Antep'te özgü etten ve pirinçten yapılan bir çorba(beyran) diğer yanda yine Antep'e özgü bol fıstıklı ve şekerli katmer vardı. Ben çok zayıf bir insanım ve buraya gelince 8 kilo aldım. Ben şimdi acıktım ve dersten sonra baklava yiyeceğim. Bunları yazdım ve insanların çok ilgisini çekecek.</i>
3	<i>Bu mektubu beğendim çünkü şu anda Gaziantep benim en favori şehrim.</i>
4	<i>Ben bu ödevi yaparken çok eğlendim ve güldüm. Size bir olayı anlatmak istiyorum: Çarşı'da Gaziantep'in yöresel kıyafetler satılıyordu. Bir gün oda arkadaşım ile iyi vakit geçirmek için Çarşı'ya gittik ve çok şaşırdım çünkü dünyanın gelişmesinin sayesinde yöresel kıyafetler, tencere, evlilik eşyalar, ayakkabılar v.s artık kullanılmadığını düşünüyordum. Ancak düşüncem yanlıştı. Çarşı'da, yöresel kıyafet, tencere ve ayakkabı giyenleri ve satanları gördüm. Benim kültürümde bunlar yok ve ben şaşırttım.</i>
5	<i>Bu ödev yabancı insanlara çok şey öğretir.</i>
6	<i>Bu ödev için öğretmenime çok teşekkür ederim. Çünkü ben Türkiye'nin güzel şehri Gaziantep'te yaşıyorum. Gaziantep'in insanları ve kültürü çok güzel. Yaşlı ve engelli insanlar çok saygı duyuyorlar.</i>
7	<i>Ben bu ödevi yaparken çok eğlendim. Ben arkadaşşıma diyorum ki; çok zayıf görünüyorsun biraz kilo alırsın! (şaka) Bu mektup yeni insanlar için faydalı.</i>
8	<i>Ben mektup yazmayı çok seviyorum. Bu ödevde çok eğlendim. Çünkü burada insanlar çok farklı. Bu mektup çok güzel ve harika.</i>
9	<i>Bence bu ödev çok yararlı oldu. Bence Gaziantep'te dünya'nın en güzel kızlar vardır ve onlar çok ciddi ve çalışkan. Dostum Türk kızla evlen.</i>
10	<i>Bu ödev bana ilk günleri hatırlattı. Bunu okuyan insanlara faydalı olacak.</i>
11	<i>Ben bu ödev için öğretmenime teşekkür ederim. Çok güzel ve ilginç bir konuydu. Rahatça yazdım.</i>
12	<i>Kolay ve eğlenceli bir ödevdi.</i>
13	<i>Kültür güzel, bu sadece benim değil her insan için bu önemli. Bu ödevi yaparken çok eğlendim. Komik şeyleri yazdım.</i>
14	<i>Eğlenceli bir ödevdi.</i>

15	<i>Ben hiç sıkılmadım çünkü kültürleri öğrenmek çok eğlenceli.</i>
16	<i>Bence yabancı bir insan için tavsiyeler çok önemli.</i>
17	<i>Mektup yazmak çok eğlenceli.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan on sekizincisi olan “Türk Kültürünü Anlatmak!” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onları eğlendirdiğini ve zevk aldıklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin özellikle yabancı öğrenciler için önemli olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin başka insanlar için faydalı olacağını düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, mektup yazmaktan keyif aldıklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği kolay ve eğlenceli bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Türk Kültürünü Tanıtmak!” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.20 Öğrenci günlüğü 20

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini artırmayı; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden yirmincisi olan “Unutulmaz Şahsiyet” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 81’de gösterilmiştir.

Tablo 81. “Unutulmaz Şahsiyet” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 20 (“Unutulmaz Şahsiyet”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Her kitap bir mesaj verir. Biz mesajı bilmeliyiz. Güzel ve eğlenceli bir ödevdir.</i>
2	<i>Bu ödevi yararlı buldum ve eğlendim.</i>
3	<i>Çok eğlenceliydi.</i>
4	<i>Hiç sıkıcı değildi, eğlenceliydi. Bu yüzden yazmamız iyi oldu.</i>
5	<i>Bence bu ödev çok faydalı çünkü insanlar bu kişileri bilmeli.</i>
6	<i>Eğlenceliydi ve kolayca yaptım.</i>
7	<i>Bu ödev her arkadaşım için faydalı.</i>
8	<i>Eğlenceli bir ödevdi, yazmamız gelişti.</i>
9	<i>Bu ödevi yararlı buldum. Başka insanlarda tanıyacak bu yüzden önemli.</i>
10	<i>Kolay bir ödevdi.</i>
11	<i>Önemli bir ödev hakkında yazdık bu yüzden mutluyum.</i>
12	<i>Ben bu ödevi yaparken çok etkilendim.</i>
13	<i>Bu ödev çok önemli çünkü ben kendimi iyi hissettim.</i>
14	<i>Çok eğlenceli ve kolay bir ödevdi. Yazmam çok gelişti.</i>
15	<i>Özet yazmak çok kolaydır ve ben kolayca yazdım.</i>
16	<i>Bence çok eğlenceli bir ödevdir.</i>
17	<i>Hiç sıkılmadım, yazmak kolaydı.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan yirmincisi olan “Unutulmaz Şahsiyet” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin başka insanlar için faydalı olacağını bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazmalarını geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunun bilincindedir.

- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Unutulmaz Şahsiyet” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.21 Öğrenci günlüğü 21

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden yirmi birincisi olan “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 82’de gösterilmiştir.

Tablo 82. “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 21 (“İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu çalışma bana şunu hatırlattı. En önemli olan doğru düşünmek. Çünkü onun sayesinde hayatın düzettiyorsun. (İnsan ne kadar akli oluyorsa o kadar zengin bir insan. Ama ne kadar cahil oluyorsa o kadar fakir bir insan.) güzel bir söz. Bu konuda yazmak hem kolay hemde kolay çünkü bu hayatın kendisidir.</i>
2	<i>Ben bu konu için öğretmenime teşekkür ederim: İnsanlar giydiği kıyafetler, sürdüğü arabalar, taşıdığı telefonlar, hatta sıktığı perfümler ile karşılıyor. Kullandığı eşyalara göre diğer insanlar taraflarından önem ve saygı kazanıyor. Fakat ilk kazandığı bu önem ve saygı sadece kısa süreli bir şeydir. Sonuç olarak insanlar kıyafetleri ile karşılır, ancak fikirleriyle uğurlanır. Bu ödevin konusu gerçek hayatta çok fazla, biz dikkat etmeliyiz.</i>
3	<i>Günümüzde birçok kültürde bu var. Ama onlarla konuştuktan sonra, onarla ilgili çok şey öğreniriz ve fikirlerimiz değişiriz. Yani ye kürküm ye gibi bu konu. Bunu daha çok kızlar yapıyor, erkekler dikkat etmez bu gibi konulara. Bu konuda yazarken sıkılmadım çünkü hayatta bu gibi durumlar görüyoruz.</i>
4	<i>Ben ödev yaparken öğrendim ki bazen kıyafetlerimiz konuşuyor ki kim biziz, ancak bazen de değil. Bize göre herkese normal giyemesi lazım. Fransız atasözü, şöyle tamamlıyor "Fakat dini insanların kıyafetlerle hatırlıyoruz. Bazen kıyafetlerimiz konuşuyor ki kim biziz, ancak bazen de değil. Bize göre herkese normal giyemesi lazım. Bu konu önemlidir ve yazarken sıkılmadım.</i>

- 5 *Ben bu ödevi faydalı buldum. Benim fikrim bazı insanlar kıyafetleri ile çok iyi ve güzel ama içinde çok kötü.*
- 6 *Bu konuda hiç sıkılmadım, çok basit ve kolay. Ben bu insanları hatalı düşünüyorum. Kıyafet hiç önemli değil.*
- 7 *Diyoruz ki "İnsanlar kıyafetleri ile karşılanır, fikirleriyle uğurlanıyor." Bu insanları sevmiyorum. Konu bence güzeldi.*

Tablo 82. (devam) “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 21 (“İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek”)	
Öğrenciler	Günlükler
8	<i>Öğretmenime teşekkür ederim bu güzel konu için. Ben Gaziantep'e geldiğimden beri sadece bir veya iki kişi ile yakınım. Neden? Ben kıyafetler ile görüştüm fikirlerden ayrıldım. Bizim hayatımızda ayındır. Sonuç olarak kıyafetler önemlidir ama insanın tüm fikirlerini göstermiyor.</i>
9	<i>Bu konu çok önemli. Allah herkesi eşit yaptı bu yüzden biz saygılı olmak zorundayız. Bence bu çok kötü birşey. Allah af etsin.</i>
10	<i>Çok eğlendim.</i>
11	<i>Ben bu olunca çok sinirleniyorum. Maalesef günümüzde insanlar iyi fikirleriyle değil yeni kıyafetler ile karşılanırlar. Zengin bir insan hastaneye geliyor. Onun karşısında doktorların hepsi çıkıyor. O zengin insanı özel bir odada tedavi ediyorlar. Ama fakir insan kıyafetleri ile hastaneye geldiği zaman kimse onunla ilgilenmiyor. Sadece bir hemşire geliyor bir tane ilaç veriyor. Bu çok günah. Bunu hep görüyoruz hayatta çok var.</i>
12	<i>Ben size şu tavsiyeyi vermek istiyorum. İnsanların kıyafetleri bizi çok etkiliyor. Önce kıyafet yoktur. Geçmişte insanlar deri giyiyorlar. Günümüzde her şey değişti ve çok dızyan kıyafetler vardır. Kıyafetler bizim vucutumuz kapatıyor. Hepsinin adı kıyafet. Bu konuda tecrübemi yazdım ve bu insanlara yardım edecek.</i>
13	<i>Bence bu konu önemli. Kıyafetleri için insanlara önem vermemeliler.</i>
14	<i>Bana göre eğer biz halimizi değiştirmek istiyorsak kendimizi değiştirmeliyiz. Ve eğer herkes böyle düşünüyorsa biz kendimizi intihar edeceğiz. Bu ödevde fikrimi kolayca yazdım.</i>
15	<i>Bu ödev çok önemli bir konu hakkındadır ve yazmak zor değildi.</i>
16	<i>Eğer insanlar kıyafete bakarsalar bu çok kötü, bu ödev önemli bir konudur.</i>
17	<i>Bence bu konu hiç sıkıcı değil, güzeldir.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan yirmi birincisi olan “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” etkinliği uygulaması

sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin kolay ve sıkıcı olmadığını düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin faydalı olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte tavsiyelerde bulunmuştur.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte değişik söz kalıplarına yer vermiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.22 Öğrenci günlüğü 22

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden yirmi ikincisi olan “Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 83’te gösterilmiştir.

Tablo 83. “Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 22 (“Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Sosyal medya çok kütü çok zaman gider. Bence insanlar sosyal medya kullanmamalıdır.</i>
2	<i>İnternet insanların hayatında önemli bir araçtır. Bilgisayar ve sosyal medya, internet çıktıktan sonra insanlar birlikte oturmuyor. Bu sorun her ailede var, bu konuyu çok sevdim çünkü gençler internet çok seviyor. Ben bu konuda çok kolayca düşüncelerimi yazdım, eminim ki insanlara yardım edecek.</i>
3	<i>Eskiden internet yoktu ve insanlar sohbt ediyordu. Şimdi bu yok. Herkes mutlu değil ve zaman kaybı çok. Konuyu yazarken hiç sıkılmadım, bunlar gerçek hayatta var.</i>
4	<i>Sosyal medyanın yararı bence yok herşey internette var. Bu konuda yazmak eğlenceli.</i>
5	<i>Sosyal medyada zaman boşa gider. Gereksiz, aileler şikayet eder. Ben yazımda insanlara tavsiyeler verdim.</i>
6	<i>Sosyal medya hem iyi hem kötü. Mesela çocuklar kötü arkadaş bulabilir ve iyi insanlarla arkadaş olabilir. Ben sosyal medya kullanmaktan bayılırım. Sevdiğim konu hakkında yazmak ise çok kolay.</i>
7	<i>Ben bu ödevi oldukça yararlı buldum. Hiç sıkılmadım çünkü son yıllarda sosyal medya hakkında herkes konuşmaktadır. Onu doğru kullanmak ise herkes bilmiyor. Ben insanlara bunun hakkında bilgiler verdim.</i>
8	<i>Sosyal medya her insan için önemli. Faydalı bence zararda var ama zarar az. Bu ödevde kolay ve önemli bir konu hakkındadır. Bu konuda yazmak çok kolaydır.</i>
9	<i>Bu ödevi sevdim çünkü en önemli konu hakkındadır. Sosyal medyanın hem avantajları hem dezavantajları var. Ben genç insanlara tavsiyeler verdim, bu onlara fayda verecektir!</i>
10	<i>Günümüzde televizyon insanlar sevmez ve sosyal medya ve internet kullanır. İnternet hakkında yazmak benim için çok kolay çünkü bu konu benim hobim.</i>
11	<i>Ben çocuken çok televizyon izlerdim. Bu ödevde çocukluğum hatırladım. Ama şimdi çocuklar hep internette. Bu kötü onlar kitap okumak bilmezler. Bu konuyu çok sevdim.</i>
12	<i>Ben bu yazmaya çalışırken kendime faydalı olduğunu düşünerek yazdım. Bu yazma çalışması bizim için çok faydalı bizim yazma çalışmamızı geliştiriyor.</i>
13	<i>Sosyal medya çocuklar için kötü ama insanlar için iyi. Dünyada ne oldu biz öğreniriz. Ben bunu kolay yaptım çünkü kolaydı.</i>

14	<i>Bence herşey insanla ilgili. Eğer iyi kullanıyor iyi olacak kötü kullanıyor kötü olacak. Yazarken hiç sıkılmadım.</i>
15	<i>Sosyal medya konusu bence güzel. Ben çok eğlendim.</i>
16	<i>Çok sosyal medya ve internet iyi değil. Biz kitap okumalıyız. Bu ödevde bence faydalı.</i>
17	<i>Bu konuda yazmak çok kolay ve eğlencelidir.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan yirmi ikincisi olan “Sosyal Medyanın Zararları ve Yararları” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, sosyal medyanın olumlu ve olumsuz yönlerini eleştirel bir şekilde değerlendirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin kolay ve sıkıcı olmadığını düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte insanlara tavsiyeler vermiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin diğer insanlara yararlı olacağını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği faydalı bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunu bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Sosyal Medyanın Yararları ve Zararları” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.23 Öğrenci günlüğü 23

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise azaltmayı amaçlayan hazırlanan etkinliklerden yirmi üçüncüsü olan “Madde Bağımlılığı” etkinliği uygulaması

sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 84’te gösterilmiştir.



Tablo 84. “Madde Bağımlılığı” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 23 (“Madde Bağımlılığı”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu yazma çok önemli bir konu. Çünkü günümüzde çoğu gençler sert ilaçlar ve alkol kullanıyorlar. Büyük suçlu bence aileler.</i>
2	<i>Bu konuda yazarken ben çok düşündüm, doğru şeyler yazmak istedim. İnternette araştırdım ve ailelere tavsiyeler verdim.</i>
3	<i>Bu ödevi yaptım ve tavsiyeler verdim. Bunlar insanlara yardım edecek ve onları kötü şeylerden uzak tutacak.</i>
4	<i>Bence herkes eğitimi olur ve okursa buna gerek yok.</i>
5	<i>Bu konuda yazmak önemli çünkü gençler çok kullanıyor. Bu dünyada büyük bir sorun.</i>
6	<i>Bu ödev önemli bir konu hakkındadır.</i>
7	<i>Ben bu önemli konu hakkında yazmaktan mutluym.</i>
8	<i>Malesefki hayatta bunlar var. Biz onlara yardım etmeliyiz, bu konu hakkında yazmak lazımdı. Yazmamız çok iyi oldu.</i>
9	<i>Aileler çocuklarına dikkat etmesi gerek. Bu büyük bir sorundur.</i>
10	<i>İnsanlar neden böyle şeyler yapıyor anlamıyorum. Çok kötü ve yanlış birşey. Ödev bu yüzden çok önemli.</i>
11	<i>Bu önemli bir mesele ve çok etkilendim. Hayatta çok değer var bu değerlere sarılmak zorundayız.</i>
12	<i>İnsanlar bunu yaparken ailesi düşünmeli, bunlar çok kötü. Ödevi kolay yazdım çünkü bu gibi şeyler çok var.</i>
13	<i>Ben alkol kullanırım. İnsan çok kullanmıyor o zaman problem yok. Bilinçlili olursa problem olmayacak.</i>
14	<i>Bu sosyal bir konu. Herkes buna dikkat etmeli, bu şeyler sağlık için çok büyük problemler yapacak.</i>
15	<i>Çok kötü şeyler, dikkat etmek lazım. Yine önemli bir konuda yazdık ama bu biraz farklı bir konudur.</i>
16	<i>Bu islamda yasak hem günah, hemde haram. Ben yazımda neden günah bunları açıkladım. Bu insanlara yardım edecek.</i>
17	<i>Bu konuda yazmak bence zor değil. Hayata bu gibi insanları çok var.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan yirmi üçüncüsü olan “Madde Bağımlılığı” etkinliği uygulaması sonrasında, öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, düşüncelerini gerekçeleriyle açıklamayı tercih etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin faydalı olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, konuyu farklı açılardan (din, sağlık) bakarak düşünme becerilerini geliştirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Madde Bağımlılığı” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.2.24 Öğrenci günlüğü 24

Otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin olumlu tutum ve öz yeterliklerini geliştirmeyi; kaygılarını ise amaçlayan hazırlanan etkinliklerden yirmi dördüncüsü olan “Şikâyet Ediyorum!” etkinliği uygulaması sonrasında, çalışma grubundaki öğrencilerin yazdığı günlükler, Tablo 85’te gösterilmiştir.

Tablo 85. “Şikâyet Ediyorum!” Etkinliği Uygulaması Sonrasında Yazılan Öğrenci Günlükleri

Günlük 24 (“Şikâyet Ediyorum!”)	
Öğrenciler	Günlükler
1	<i>Bu çalışmayı yaparken rahat oldum ve çok düşünmedim. Bence bu konu güzel. Çünkü şikayet etmek nasıl olur öğreniyorum ve eğer gerçek olursa ben o zaman daha güzel yazabilirim. Önceden böyle konular hakkında yazmadım. Ondan dolayı benim için hem tuhaf hemde güzel bir şey.</i>
2	<i>Bence bu çalışma faydalı. Çünkü eğer bir problem çıkarsa ve dilekçe yazmak zorunda kalırsam resmi bir yazma yazabilirim şimdi. Gerçek hayatta kullanılabildiği için pratik bir çalışma oldu. Biraz zordu ama çok gerekliydi.</i>
3	<i>Bunu yaparken çok dikkatli olmak lazım çünkü resmi bir dil kullanmak gerekecek. Bu konuda yazmak herkes için gerekli çünkü ihtiyacı olabilir.</i>
4	<i>Bu çalışmayı yapmayı seviyorum çünkü yazma dersim iyi oldu.</i>
5	<i>Bu konu zor değildir. Yazarken çok mutluydum. Birden fazla öğrenciler aynı odada kalırsa bu problemler yaşanıyor.</i>
6	<i>Dilekçe yazmak bizim için gerkelidir çünkü okulda ve yurttta bizden dilekçe istiyorlar. Biz kendimiz yazabiliriz, öğrendik.</i>
7	<i>Bu dilekçe yazarken oda arkadaşımı hatırladım. Çünkü bu yazıyı içtenlikle yazdım. Tam olarak değil ama bazı durumları beni rahatsız eder. Bugüne kadar ona hiç söylemedim. Belki onu şikayet ederim, şimdi biliyorum nasıl yazacağım.</i>
8	<i>Dilekçe yaşadığımız hayatta en önemli şeydir.</i>
9	<i>Yurt öğrencileri bu sıkıntıyı yaşar. Bu nedenle bu konu önemli.</i>
10	<i>Bence ilginç bir konu. Ben çok yeni şey öğrendim. Benim yazma becerilerimi geliştirdi.</i>
11	<i>Bu çalışma bence çok önemli. Bizim yazmamızı geliştirmek için yardımcı olabilir.</i>
12	<i>Ben bu yazma çalışmasını üzerine çalışırken kendim çok iyi hissettim ve mutlulukla yazdım.</i>
13	<i>Faydalı bir ödevdi.</i>
14	<i>Bu işi yaparken çok eğlendim</i>
15	<i>Eğlenceli bir ödevdi.</i>
16	<i>Öğrenciler için önemli konu. Dilekçe her zaman bize lazım olacak.</i>
17	<i>Bence çok güzel bir ödevdi.</i>

Otantik yazma etkinlikleri ile yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalardan yirmi dördüncüsü olan “Şikâyet Ediyorum!” etkinliği uygulaması sonrasında,

öğrencilerin yazdığı günlüklere bakıldığında, günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

Hedef gruptaki öğrencilerin tamamı günlük yazmıştır. Bu durum öğrencilerin çalışmalarla ilgili değerlendirmelerini görme imkânı da sağlamaktadır.

- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, bir önceki etkinliklerde olduğu gibi bu etkinliğin de gerçek hayatla bağlantı kurduğunun farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği hazırlarken zorlanmadıklarını belirtmiştir
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumunun gelecekte işlerine yarayacağını düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin faydalı olduğunu belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin yazma becerilerini geliştirdiğini düşünmektedir.
- ✓ Öğrenciler, dilekçe yazmaktan keyif aldıklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin güncel bir konu hakkında olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliği niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkındadır.
- ✓ Öğrenciler, “Şikâyet Ediyorum!” etkinliğinin uygulamasından ve sonuçlarından memnun kalmıştır.

4.2.3 Araştırmacı Günlüğüne İlişkin Bulgular

Araştırmacı tarafından her bir etkinlikle ilgili günlük tutulmuştur. Araştırmacının günlük tutma amacı, otantik yazma çalışmaları temelinde hazırlanan etkinliklerle ilgili duygu ve düşüncelerini belirtmektir. Araştırmacı tarafından tutulan günlük, araştırmacının süreç içerisinde yürüttüğü çalışmaları ve süreci değerlendirme imkânı tanımıştır. Araştırmacı tarafından tutulan günlükler, otantik yazma etkinlik uygulamalarının araştırmacı gözünden nasıl görüldüğünü göstermesi bakımından önemlidir.

Otantik yazma çalışmaları temelinde hazırlanan etkinlik uygulamaları sonrasında, araştırmacı tarafından yazılan günlükler, Tablo 86’da gösterilmiştir.



Tablo 86. Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 1	<p><i>Bugün, araştırmacı ve öğretmen olarak öğrencilerle diğer yazma derslerinden farklı bir etkinlik yaptığımızı düşünüyorum. Otantik yazma modelinin onları isteklendirip isteklendirmeyeceği konusunda meraklı olmamın yanı sıra öğrencilerden alacağım tepkileri de merak etmekteyim. Çünkü öğrencilerde genel olarak yazma konusunda bir isteksizlik ve ödevleri yapmamak gibi sorunlar olduğunu gözlemledim. Bazı öğrenciler konuşabildiğini ve bölümlerinde İngilizce okuyacakları için kendilerini yazmak zorunda hissetmemektedir. Bu durum da diğer öğrencileri de olumsuz şekilde etkilemektedir. Kimi öğrenciler ise ders kitaplarındaki etkinlikleri gereksiz bulduklarını belirtmektedir. Öğrencilerin otantik yazma modeli ile ilgili ilk etkinlik uygulaması olan “Film Afışı Hazırlıyorum” etkinliğiyle ilgili sorular sorması ve tüm sınıfın eksiksiz şekilde etkinliğe katılmaları ve etkinliği yaparken oldukça dikkatli olmaları beni mutlu etti ve onların yazmaya karşı olumsuz kanaatlerini değiştirebileceğime dair ümidimi artırdı. Ders kitabına bağlı etkinlikler sırasında öğrencilerimin sürekli başka şeylerle meşgul olduklarını görmek ve dikkatlerini yazmaya vermemeleriyle ilgili kaygılarım ilk etapta fazlayken sonra tamamen ortadan kalktı. İlk etkinliğimizi yaparken öğrenciler, renkli kâğıtlar ve yapıştırıcılarla yazma çalışması yaparken oldukça mutlu görünüyordu. Onların yazma çalışmalarına karşı ön yargılarını ortadan kaldırmak ve onları isteklendirmek, bu uygulamadaki en büyük amacımdı. Ders sırasında ve ders sonrasında aldığım dönütlerle bu amacıma ulaştığımı düşünüyorum.</i></p>
Uygulama 2	<p><i>Otantik yazma çalışması etkinliklerinin ikincisi olan “Broşür Hazırlama” etkinliğini hazırlamalarını söylediğimde öğrenciler çok mutlu oldular ve kendi kültürlerini ve ülkelerini tanıtmaktan oldukça mutlu olduklarını söylediler. Öğrencileri yazma çalışmalarında istekli görmek yaptığım çalışmalardan iyi sonuçlar alacağım konusunda beni oldukça mutlu etti. Ayrıca öğrencilerin yaptıkları etkinliklerle ilgili düşüncelerini günlüklere yazmaları da çalışmadan alacağım dönütleri ortaya koymasından önem taşımaktadır. Uygulamasını yaptığımız etkinlik, onların otantik yazma modeliyle yazma tutumlarını değiştirmeye yönelik bir etkinlikti ve bu etkinliğin onlara kazandırmaya çalıştığı yazma becerisine karşı olumsuz tutum ve kaygılarını değiştirmektir. Bir önceki etkinliğe göre öğrenciler daha istekli, dikkatli ve hevesliyediler. Çünkü sınıftaki öğrencilerin milliyet bakımından çeşitlilik göstermesi kültürlerini birbirlerine tanıtmaya noktasında da onların ilgisini artırıyordu. Çalışmamıza başlamadan bir hafta önce onlar için broşür örnekleri getirdim ve onlara bunları incelettim. Çalışmalarını bu şekilde şekillendirmeleri için broşürler onlar için örnek teşkil ediyordu. Sonraki dersimiz için hazırlıklı gelmelerini söyledim. Broşür çalışmasına başladığımız zaman öğrenciler oldukça heyecanlı ve dikkatli görünüyordu. Öğrenciler broşür çalışmalarını bitirdikten sonra tek tek tahtaya gelerek broşürdeki yerler, yemekler, kültürler, gelenekler, neler alınması ile ilgili konularda sunum yaptılar. Arkadaşları merak ettikleri şeyleri sorarak dersin oldukça keyifli geçmesi sağlandı. Hem araştırmacı hem de öğrenciler tarafından oldukça keyifli bir ders geçirdik.</i></p>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 3	<p><i>Otantik yazma çalışmalarının üçüncüsü olan “Mülteci Olarak Yaşamak” etkinliğinin uygulamasını yapmadan önce mülteci nedir? Kimlere mülteci denir? Mülteciler nerelerde yaşar ve ne gibi zorluklar yaşar? gibi sorularla öğrencilere mültecilerle ilgili kısa bir bilgi verilmiştir. Ardından öğrencilerin yaşadıkları il olan Gaziantep’in Suriye’ye yakınlığından dolayı Gaziantep’te çok fazla Suriyeli mülteciler olduğu söylenmiştir. Uygulamasını yaptığımız etkinlik, öğrencilerin empati yapma becerisini geliştirmeye yönelik bir etkinlikti. Öğrencilerden mülteci kamplarında gözlemci olarak gittiklerini düşünmeleri ve ardından oradaki sorunlarla ilgili yetkili kuruma rapor yazmaları istenmiştir. Bu konu öğrencilerin yabancı oldukları bir konu değildi çünkü hem Türkçe öğrendikleri kursta, hatta sınıflarında hem de Gaziantep’te oldukça fazla Suriyeli bulunmaktadır. Öğrenciler mültecilerin ne gibi sorunlarla karşılaşacakları ile ilgili biraz düşündükten sonra rapor yazmaya başlamıştır. Öğrencilerin etkinlikleri itiraz etmeden istekli bir şekilde gerçekleştirmeleri ve eksiksiz katılmaları yaptığım çalışmanın önemini anlamamı sağladı. Öğrencilerin empati yapmaları da sosyal bir sorumluluk olduğundan dolayı etkinlik sayesinde öğrencilerin sosyal sorumluluklarında farkındalık oluşturmaları amaçlanmıştır. Araştırmacı olarak yaptığım çalışmadan oldukça keyif almaya başladım çünkü öğrencileri yazmayı bir zorunluluk olarak görmelerinden kurtararak yazmayı bir ihtiyaç olarak görmeyi sağlayabileceğime olan inancım artmaktaydı.</i></p>
Uygulama 4	<p><i>Otantik yazma çalışmalarının dördüncüsü olan “Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi” etkinliğinde öğrencilere televizyonlarda çocuklar için hazırlanan çizgi filmlerin şiddet içerdiği ve çocuklarda olumsuz örnek olacak davranışlar gözlemledikleri fikrinden yola çıkarak çalışma yapacağımızı söyledim. Çizgi film denilince öğrenciler 18 ve 34 yaş aralığında olmalarına rağmen çizgi film izlemekten keyif aldıklarını belirttiler. Ayrıca yaşları her ne kadar büyüse de çizgi film izlemeye devam ettiklerini söylediler. Türkçe öğrenirken de ilk etapta çizgi film izleyerek kalıp ifadeleri öğrendiklerini ve bu nedenle Türkçe öğrenirken çizgi filmlerin öneminin yadsınamayacak bir öneme sahip olduğunu vurguladılar. Öğrencilerin birçoğu küçük kardeşi olduğunu ve çizgi filmlerdeki kahramanlara benzemek istediklerini söyleyerek çizgi filmi hazırlayan kişilere büyük sorumluluklar düştüğünü ve şiddet içerikli temalara yer verilmemesi gerektiğini özellikle vurguladılar. Öğrencileri yazmaya ısındırmak için yapılan bu çalışma sonrasında öğrencilerin belli fikirleri oluştu ve yazmaya karşı daha istekle başladılar. Uygulamasını yaptığımız etkinlik, öğrencilere eleştirel düşünme becerisi kazandırmaya yönelik önemli bir etkinlikti. Bu etkinlikle birlikte, öğrenciler çizgi film seçerken ne gibi özelliklere dikkat etmeleri gerektiği konusunda daha dikkatli olacaklarını ifade ettiler. Öğrencilerin severek ve gerçek hayatta karşularına çıkabilmesi ihtimali olan konularda yazarken daha istekli olduklarını gözleme fırsatı buldum.</i></p>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 5	<i>Otantik yazma çalışmalarının beşincisi olan “Ben Olsaydım” etkinliğini diğer yazma etkinliklerinde olduğu gibi keyifle ve öğrencilerin hissederek yazabileceği şekilde gerçekleştirdik. Öğrencilere internet üzerinden dolandırıldıkları ya da tacize uğrayıp uğramadıklarını sordum. Ardından bugünkü çalışma konumuzun bununla ilgili olduğunu söyledim. Bu konuda mağdur olan birine tavsiyeler verecekleri bir yazı yazmalarını istediğimi söyledim. Öğrencilerde herhangi bir kafa karışıklığına sebebiyet vermemesi adına gazetelerdeki tavsiye sütunlarıyla ilgili örnekler gösterdim. Örnek çalışmalardan sonra öğrencilerin kafasında ne yapacakları daha da netleşti. Uygulamasını yaptığımız etkinlik, öğrencilerin çözüm bulma becerilerini geliştirmelerine yönelik bir etkinlikti. Öğrencilerin tamamı verilen görevi eksiksiz olarak yerine getirdi. Onları yazma konusunda bu kadar istekli görmenin hazzı tarif edilemez bir duygu.</i>
Uygulama 6	<i>Otantik yazma çalışmalarının altıncısı olan “İş Kriterleri” etkinliğini diğer beş etkinlikte olduğu gibi keyifle gerçekleştirdik. Sınıfa ilk girdiğimde öğrencilerin bugün hangi konuda yazacağımızı sormaları beni oldukça mutlu etti. İlk etapta öğrencilere üniversite mezunu olan herkesin çok kolay bir şekilde iş sahibi olamadıklarını söyleyerek benzer bir durumun ülkelerinde olup olmadığı konusunda fikirlerini aldım. Daha sonra ise özel bir okullarının olduğunu düşünmelerini ve okullarına öğretmen almak istediklerini söyledim. Alacakları öğretmende ne gibi özelliklere dikkat edeceklerini sorarak iş kriterlerinde ne gibi özellikleri göz önünde bulunduracakları konusunda yazı yazmalarını istedim. Konuyu öğrencilerin kafasında daha da somutlaştırmak için sınıfta sürekli şaka yapan ve eğlenceli kişilikleri tahtaya çıkarak birinin işveren diğerinin ise iş arayan kişiler olarak canlandırma yapmalarını istedim. Sınıfta komik bir ortam oluştu ve öğrenciler yazma konusunda isteklendirildi. Öğrenciler, çalışmayı yaparken oldukça istekli ve hevesliydi. Öğrencilerimin otantik yazma modeliyle yazmaya karşı iyi tutum geliştirmeleri ve bundan sonraki öğrenmelerine bu kazanımla yaklaşımları beni bir araştırmacı olarak mutlu edecek.</i>
Uygulama 7	<i>Otantik yazma çalışmalarının yedincisi olan “Fabl” etkinliğine diğer etkinliklerde olduğu gibi öğrencilerin eksiksiz katılması beni oldukça mutlu etti. Yazma çalışmasında ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinden farklı olarak öğrencilerin daha istekli olduklarını görmek, otantik yazma çalışmasının yabancılara Türkçe öğretiminde etkililiği konusunda istek ve güvenimi artırdı. Öğrenciler fabl yazma konusunda oldukça istekliydi. Öğrencilere bildikleri fablları yazmak yerine kendilerinin yeni bir fabl yazmalarını söyleyerek işe başladım. Daha sonra ise öğrencilere fabllarında dikkat etmeleri gereken özelliklerle ilgili bilgiler verdim. Ayrıca fablların en önemli özelliklerinden birinin öğrencileri eğlendirirken eğitmek olduğu gerçeğinden yola çıkarak öğrencilerden fabl hazırlamalarını istedim. Öğrencilerin yazma çalışması yaparken isteki olmaları, dikkatli davranmaları, sınıfta sessizliğin hâkim olması ve sözlük kullanmaları araştırmacı olarak öğrenim hedeflerine ulaşmaya başladığını gösteriyordu. Onların istekle yazmaları beni mutlu etmesinin yanı sıra öğrencilerimin akademik hayatlarındaki başarılarını olumlu etkileyeceği düşüncesi otantik yazma modeline olan güvenimi daha da artırdı.</i>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 8	<i>Bugün otantik yazma modelinin sekizincisini uyguladığım sınıfta “İdeal Yönetici” etkinliğini gerçekleştirdik. Etkinlik öncesinde öğrencilere çeşitli açıklamalarda bulundum. Öğrencilerden bir yönetici seçmelerini ve seçtikleri yöneticinin hayatlarında niçin önemli olduğuyula ilgili bir hikâye yazmalarını istedim. Öğrencilerin bir kısmı bu kişinin hayatta olup olmamasının bir öneminin olup olmadığıyla ilgili çeşitli sorular sordu. Ben de onlara yaşamasının bir önemi olmadığını ve geçmişte yaşamış ancak yaptığı çalışmalarla hayatımızda hala izleri olan yöneticilerin olabileceği gerçeğini söyledim. Öğrenciler, yazma çalışmalarını yaparken bunu bir zorunluluk olarak görmüyorlardı ve istekle yapıyorlardı. Öğrenciler yazarken tüm sınıfı dikkatle izledim. Öğrencilerden yazma konusunda isteksiz ve sıkılmış birine rastlamadım. Yaptığım çalışmalarda gözlemlediğim en önemli nokta her bir etkinliğin yazma konusunda öğrenci performansını artırmasıydı.</i>
Uygulama 9	<i>Bugün otantik yazma modelinin dokuzuncusunu uyguladığım sınıfta “Okuma Sevgisi” etkinliğini gerçekleştirdik. Öğrencilerden kitap okumayı sevmeyen bir çocuk ve ailesinin bu soruna çözüm arayışını konu edinen bir görüşme yazısı yazmalarını istedim. Ardından öğrenciler bu problemle ilgili çeşitli önerilerinin olduğu görüşme yazısı yazdılar. Öğrenciler, yazma çalışması yaparken oldukça istekli ve ilgili gördüm. En fazla dikkatimi çeken şey ise öğrencilerin yazma çalışmaları verildiğinde itiraz etmemeleri ve onlara yapacakları konuyu söylerken tüm sınıfın beni dikkatle dinlemesiydi. Öğrenciler yazma çalışmasını bitirdikten sonra yazdıklarına baktığımda oldukça gerçekçi çözümler geliştirdiklerini görmek araştırmacı olarak beni mutlu etti.</i>
Uygulama 10	<i>Bugün otantik yazma çalışmalarından onuncu etkinliği gerçekleştirdik. Öğrencilerin hepsi ülkesinden ve ailesinden ayrı olduğu için onların yaşadıkları sorunları rahatlıkla ifade edebilmelerini amaçladığımız “Yurt Dışında Yaşamak” etkinliğini gerçekleştirdik. Etkinlikte Yurt dışında yaşamının birçok avantajları olduğu gibi dezavantajları da olduğu gerçeğinden yola çıkarak bu konuda onların ne düşündüğünü öğrenmeyi ve yazabilmelerini görmeyi amaçladım. Öğrenciler, diğer çalışmalarda olduğu gibi çalışmaya eksiksiz ve istekli bir şekilde katıldı. Bu çalışmanın diğer çalışmalardan diğer farkı öğrencinin birebir yaşadıklarını, tecrübelerini ve tanık olduklarını yazmalarına olanak tanımasıydı. Çalışmaya başlamadan önce birçok siyahî öğrenci yurt dışında yaşamının olumsuzluklarından şikâyet etti. Öğrenciler, çalışma boyunca oldukça dikkatli bir şekilde çalıştı ve sınıfta hiç gürültü olmadı. Öğrenciler çalışmalarını bitirdikten sonra birbirlerine yaşadıkları ilginç durumlar olup olmadığını sordu. Duyduklarında ise “Gerçekten mi? Peki sen ne yaptın?” gibi sorular sordular. Devamında ise öğrenciler bana hiç yurt dışına çıkıp çıkmadığımı sordu onlara çıkmadığımı söylediğimde ise hem şaşırıldıklarını hem de onları tam anlamıyla anlamayacağımı dile getirdiler. Yaptığımız otantik yazma çalışmaları sayesinde öğrencilerin sadece yazmaya karşı isteklerinin arttığını söylemek haksızlık olur. Çekingen öğrencilerin konuşmalarında da bir gelişme kaydedildiğini görmek oldukça mutluluk verici.</i>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 11	<p><i>Bugün otantik yazma çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçladığımız “Komşuluk Hakları” on birinci etkinliği gerçekleştirdik. Öğrencileri yazmaya ısındırmak amacıyla ülkelerindeki komşuluk ilişkileri ile ilgili sorular sordum. Devamında ise öğrencilere burada komşuları olup olmadığını sordum. On yedi kişilik sınıfta öğrencilerin tümü yurtta kaldıklarını söylediler. Komşularımıza karşı ne tür sorumluluklarımız olmalı şeklinde öğrencilere sorular sordum ve her birinin ayrı ayrı cevaplarını aldıktan sonra yaşadıkları apartmanda karşı komşularının bir köpek beslediğini söyledim. Köpeğin geç saatlere kadar havlayarak onları rahatsız ettiğini ve bu durum karşısında komşularını uyardıklarını ancak çözüm alamadıklarını söyledim. Onu yetkili kuruma şikâyet etmeyi düşündüklerini ve bu konuyla ilgili apartman yöneticisine bir dilekçe yazmalarını istedim. Öğrencilerden aldığım dönütlerde hayvansever olmanın ve evde hayvan besleyerek komşulara rahatsızlık vermenin farklı şeyler olduğunu ve kişisel haklara saygı göstermenin önemi dile getiren cümleler gördüm. Öğrenciler, yazma çalışması yaparken rapor yazmanın önemini bilincinde olduklarını ve bu tür çalışmaların onların ileriki yaşamlarında işlerine yarayacağı ile ilgili fikirlerini ilettiler. Öğrencileri yazma çalışması yaparken bu kadar istekli ve heyecanlı görmek beni çok mutlu etti.</i></p>
Uygulama 12	<p><i>Bugün otantik yazma çalışmalarını gerçekleştirmeyi amaçladığımız “Hayvan Hakları” adlı on ikinci etkinliği gerçekleştirdik. Etkinliğimizin konusu hayvanlara uygulanan şiddetti. Öncelikle hayvan haklarını bilip bilmediklerini ve hayvanları sevip sevmediklerini sordum. Onlarla kısa bir sohbet ettikten sonra yazmaya başlamalarını söyledim. Sınıfın tamamı eksiksiz olarak yazma çalışmasına katıldı. Öğrenciler, yazma sorumluluklarını severek ve isteyerek aldıklarını bu yazma çalışmasında da bir kez daha göstermiş oldular. Öğrencileri, yazı çalışması yaparken bir önceki yazma çalışmalarına nazaran daha ilgili ve istekli görmek araştırmacı olarak beni mutlu etmesinin yanı sıra çalışmamın hedeflerime ulaştığını göstermekteydi. Öğrencilerin ilk çalışmalarından şimdiye kadar yaptıkları çalışmalara baktığımda öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerinin her uygulamada yükseldiğini, tutumlarının da daha olumlu olduğunu ve kaygılarının azaldığını görmek oldukça mutluluk verici.</i></p>
Uygulama 13	<p><i>Bugün otantik yazma modelinin on üçüncüsünü uyguladığım sınıfta “Evcil Hayvan Sahibi Olmak” etkinliğini gerçekleştirdik. Etkinliğe başlamadan önce öğrencilere evde hayvan besleyip beslemediklerini sordum. Öğrencilerden bazıları evde hayvan beslemenin sağlık açısından zararlı olacağını ve bunu pek hijyenik bulmadıklarını da dile getirdiler. Bazıları ise hayvan beslemenin aile bireyleri arasındaki iletişimi artıracaklarını ve özellikle yalnız yaşayan insanların evde hayvan beslemesi gerektiğini dile getirdiler. Öğrencileri yazmaya karşı ısındırmayı amaçlayan bu ön konuşmadan sonra yazmalarını söyledim. Öğrenciler önceki yazma çalışmalarında olduğu gibi yazma çalışmasına eksiksiz bir şekilde katıldılar. Bu durum öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik tutumlarında önemli bir derece değişiklik olduğunu ve yazma sorumluluklarını severek ve hoşnut bir şekilde üstlendiklerini göstermektedir.</i></p>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 14	<i>Bugün otantik yazma modelinin on dördüncüsünü uyguladığım sınıfta “Bir Daha Düşün” etkinliğini uyguladım. Etkinliğe başlamadan önce önceki çalışmalarda olduğu gibi öğrencilere ne yapmaları gerektiği ile ilgili kısa bir bilgi verdim. Öğrenciler, yeni konuyu meraklı gözlerle öğrenmek için istekli görünüyordu ve bu durum beni oldukça mutlu etti. Öğrencilere, bir hukuk bürosunda avukat olarak çalıştıklarını varsayarak aile bireylerini birbirinden uzaklaştırdığını düşündükleri internetin olumsuzluklarını bireylere anlatarak onları birleştirmeye çalışan bir yazı yazmalarını istedim. Öncesinde öğrencilerle diğer yazma çalışmaları öncesinde yaptığımız gibi konuştuk ve onlara internetin sosyal yaşamımızı ve kişisel ilişkilerimizi etkileyip etkilemediğini sordum. Onlardan aldığım dönütler doğrultusunda internetin aile hayatını olumsuz etkilediğini, zaman kaybına sebebiyet verme gibi sorunlara yol açtığını dile getirdiler. Öğrencilere birbirinden ayrılmak isteyen kişileri ikna etmesi noktasında bir görüşme yazısı yazmasını söyledim. Öğrencilerin yazma çalışmalarında ilgili ve istekli oldukları yazdıkları yazılardan, konuşmalarından ve sonraki çalışmalarda ne çalışacaklarını merak ettiklerinden kolayca anlayabiliyorum. Onları yazmaya karşı istekli görmek beni oldukça mutlu etti.</i>
Uygulama 15	<i>Bugün otantik yazma modelinin on beşincisini gerçekleştirdik. Öğrencilerin tamamı önceki yazma çalışmasına da katıldılar. Öğrenciler, diğer yazma çalışmalarında olduğu gibi bu çalışmaya da istekli katıldılar. Öğrenciler, sınıfa girdiğimde bugünkü yazma çalışmasının ne olduğunu heyecanla beklediklerini sordular. Ben de onlara “Cep Telefonları” etkinliğini yapacağımızı söyledim. Öğrencilerin istekli ve hevesli görünmeleri önceki çalışmalarda olduğu gibiydi. Öğrencilerin duygularını, düşüncelerini ve deneyimlerini daha iyi dile getirebildiklerini görebiliyorum. Ayrıca onların yazmaya karşı kaygılarının azaldığını da hal ve hareketlerinden iyi bir şekilde gözlemleyebiliyorum. Her çalışmada öğrencilerin yazmaya yönelik isteklerinin önceki uygulamalardan daha yüksek ve olumlu olduğunu anlayabiliyorum. Öğrencilerimi bu kadar istekli görmek oldukça mutluluk verici.</i>
Uygulama 16	<i>Bugün otantik yazma çalışmalarının on altıncısını gerçekleştirdiğimiz derse büyük bir hevesle ve istekle girdim. Öğrenciler, yazma çalışmasına eksiksiz olarak katıldılar. Onlara bugünkü yazma konumuzun “Sporlar” etkinliğini yapacağımızı söyledim. Konuyla ilgili gerekli açıklamaları yaptım. Ardından öğrenciler yazmaya başladılar. Öğrenciler verilen görevi yerine getirirken çok dikkatliydi ve ödevlerini somut örneklerle destekleyerek ispatlama çabasındaydı. Araştırmacı olarak ders kitabına bağlı kalmadan özgün konularda yazmanın öğrencileri yazmaya karşı isteklendirdiğini görmek beni oldukça mutlu etti.</i>
Uygulama 17	<i>Bugün otantik yazma çalışmalarından on yedincisini gerçekleştirdiğimiz derste öğrencilere bugünkü dersimizde farklı bir çalışma yapacağımızı söyledim. “Kitap Ayraç Hazırlama” etkinliğini gerçekleştireceğimizi söylediğimde öğrenciler ayraç kelimesinin ne olduğunu bilmediklerini ve nasıl bir çalışma yapacaklarını açıklamamı merakla beklediler. Onlara derse gelirken kitap ayraçları getirdim ve kursumuzun kitaplığında olan kitaplardan öğrencilere birer tane dağıttım. Ardından bir sonraki öğrencilerden bu ayraçlardan faydalanacağımı bu nedenle çalışmayı özenli bir şekilde hazırlamaları gerektiğini ve önemli bir çalışma olduğunu söyledim. Öğrencilere ödevi yapmaya başlamalarını kalan kısmını ise ev ödevi olarak hazırlayıp getirmelerini söyledim.</i>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
	<p><i>Bir hafta sonrasında öğrencilerden gelecek çalışmayı merakla bekledim. Öğrencilerin tamamı çalışmaya eksiksiz bir şekilde katılmıştı ve hazırladıkları ayraçlar oldukça dikkat çekici ve hoş görünümliydi. Öğrencilerin çalışmayı bu kadar önemsemeleri ve çalışmayı yaparken eğlendiklerini dile getirmeleri beni oldukça mutlu etti. Öğrenciler, kitabı okurken severek ve dikkatli bir şekilde okuduklarını ödevin onlara kelime öğretimi noktasında oldukça yararlı olduğunu dile getirdiler.</i></p>
Uygulama 18	<p><i>Bugün otantik yazma çalışmalarından on sekizincisini gerçekleştirdiğimiz derste öğrencilere hazırlıklı gelmelerini ve sevdikleri ünlü bir şahsiyetin fotoğrafını alıp gelmelerini söyledim. Öğrencilerle sevdikleri ünlü kişilerle ilgili kısa bir sohbet ettikten sonra o şahsiyetle ilgili poster hazırlayacaklarını söyledim. Öğrenciler, çalışmayı yaparken konuyu beklemediğim kadar önemseyerek çalışmalarını ünlü kişinin de fotoğraflarının bulunduğu çok etkileyici poster hazırladılar. Öğrencilerimde gözlemlediğim en dikkat çekici ve onların hoşlandığı özellikleri yazma konularının farklılık göstermesinin yanı sıra yazma çalışmalarının bir defterin sayfasıyla sınırlı kalmamasıydı. Çalışmalarının kalıcı olmasını sağlamak amacıyla yaptıkları etkinliklerde renkli kartonlardan, kalemlerden yararlanmak onların oldukça hoşuna gidiyordu. Ayrıca onlara, broşür, ayraç, poster gibi farklı görevler vermek onlar için oldukça ilgi çekiciydi.</i></p>
Uygulama 19	<p><i>Bugün otantik yazma çalışmalarından on dokuzuncusunu “Türk Kültürünü Anlatmak” etkinliğini gerçekleştirdik. Öğrenciler, büyük bir heyecanla bugün derste ne yapacağımızı sordu. Onlara Türk kültürü ile ilgili bir çalışma yapacağımızı ve Türk kültürünü Türkiye’ye gelmek isteyen arkadaşlarına Türkiye’de gezilecek yerleri ve Türk kültürünü anlatan bir mektup yazmalarını istedim. Öğrenciler, Türk kültürü denildiğinde onlar için farklı gelen bazı durumları sınıfta arkadaşlarıyla paylaştılar. Ardından yazmaya başladılar. Ben de büyük bir heyecanla onların Türk kültürü ile ilgili ne tür bilgiler vereceklerini, yaşadıkları deneyimleri anlattıkları mektupları okumayı bekliyorum. Öğrenciler, mektubu yazdıktan sonra yazdıklarını sınıftaki panoya astık ve her bir öğrenci arkadaşının neler yazdığını merak ettiği için teneffüste mektupları okudular. Ben derse geldikten sonra öğrenciler komik buldukları bazı durumları benimle paylaştılar. Benim ve öğrencilerim için oldukça keyifli ve eğlenceli bir dersti.</i></p>
Uygulama 20	<p><i>Otantik yazma çalışmalarının yirmincisini gerçekleştirdiğimiz derste “Unutulmaz Şahsiyet” etkinliğini gerçekleştirdik. Öğrencilerin performanslarının öğretmen performansını da etkilediği şüphesiz ki etkilediği tartışılmaz bir durumdur. Öğrencilere devlet yönetiminde önemli gördükleri bir kişinin olup olmadığını sordum. Ardından bu kişiyle ilgili biyografi yazmalarını söyledim. Öğrenciler, etkinliği yaparken eksiksiz bir şekilde katıldılar ve hallerinden gayet memnun görünüyorlardı. Ders sonunda öğrencilerim hazırladıkları kitap kabı özelerini farklı şekilde tasarlayarak oldukça dikkat çekici bir şekilde bana verdiler. Ben de sınıf panosuna astım. Onları yaratıcı fikir ve yazılarından dolayı tebrik ettikten sonra dersin keyifli geçmesinden dolayı oldukça hoşnuttum.</i></p>

Tablo 87. (devam) Araştırmacı Günlükleri

Uygulamalar	Günlükler
Uygulama 21	<i>Otantik yazma çalışmalarının yirmi birincisini gerçekleştirdiğimiz derste “İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek” etkinliğini gerçekleştirdik. İlk etapta öğrencilere giydikleri kıyafetlere göre önem vermenin ne derece doğru olduğunu sordum. Ardından ise bu tür insanlara rastlayıp rastlamadıklarını, eğer rastladılarsa nasıl bir tepki verdiklerini sordum. Bunları kısaca konuştuğuktan sonra öğrencilere resmi bir kuruma (banka, hastane, postane vb.) gittiklerini ve orada kıyafeti düzgün insanlarla daha fazla ilgilenildiği ve normal giyimli insanlara çok fazla ilgi gösterilmediğini ve bu durumda onların nasıl bir tepki vereceklerini ve bu durumdan yakınmalarını anlatan bir yazı yazmalarını istedim. Öğrenciler, bu tür durumlara gerek ülkelerinde gerekse de Türkiye’de sık sık rastladıklarını dile getirerek yazmaya başladılar. Öğrencilerin çalışmaya eksiksiz bir şekilde katılmasının ve gerçek duygularını dile getirmelerini sağlamanın mutluluğu içindeyim.</i>
Uygulama 22	<i>Otantik yazma çalışmalarının yirmi ikincisini gerçekleştirdiğimiz derste “Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları” etkinliğini yaptık. Öğrencilere sosyal medyanın faydaları olmasının yanı sıra zararının da olması gerçeğinden yola çıkarak aileleri bilgilendiren bir köşe yazısı yazmalarını söyledim. Amacım öğrencilerin bir durumu objektif olarak değerlendirebilmelerini sağlamaktı. Öğrenciler, önceki çalışmalarda olduğu gibi yine eksiksiz bir şekilde etkinliğe katıldı. Öğrencilerimi yazma konusunda istekli görmek benim için oldukça mutluluk verici.</i>
Uygulama 23	<i>Otantik yazma çalışmalarının yirmi üçüncüsünü gerçekleştirdiğimiz derste “Suç ve Madde Bağımlılığı” etkinliğini yaptık. Öğrencileri yazmaya hazırlamak ve ısındırmak amacıyla onlara suç ve madde bağımlılığı ile bazı sorular sordum. Bu durumun neden kaynaklandığı, önüne geçmek için neler yapılması gerektiği, insanların neden madde bağımlılığına başlamaya ihtiyaç duyduklarını, ailelerin bu konuda bir kusuru olup olmayacağı ile ilgili bazı sorular sorarak yazma çalışması ile ilgili bazı fikir edinmelerini sağladım. Ardından ise günümüzde özellikle gençler arasında madde bağımlılığının arttığını ve bu durumun suç olaylarını da etkilediği gerçeğinden yola çıkarak eğer yönetici olsaydılar bu durumun önüne geçmek için ne gibi şeyler yapacakları konusunda yazı yazmalarını istedim. Öğrenciler, sosyal bir problem olan bu konu hakkında yazarken oldukça istekli görünüyordu. Çalışmayı yaparken öğrenciler oldukça dikkatli görünüyordu ve tüm sınıf eksiksiz bir şekilde katıldı.</i>
Uygulama 24	<i>Otantik yazma çalışmalarının yirmi dördüncüsünü gerçekleştirdiğimiz derste “Şikâyetim Var” etkinliğini yaptık. Öğrencilerle konuyla ilgili kısa bir sohbet ettikten sonra yazacakları konu hakkında bilgi verdim. Ardından öğrenciler yazmaya başladı ve öğrencilerin tamamı çalışmaya eksiksiz katıldı. Çalışmayı yaparken onları oldukça istekli görmek oldukça mutluluk verici.</i>

Araştırmacı, otantik yazma çalışmaları ile ilgili toplam yirmi dört uygulama gerçekleştirmiş ve her uygulama sonrasında, uygulamaya yönelik günlük tutmuştur. Araştırmacı tuttuğu günlüklerle ilgili şu değerlendirmeleri yapmak mümkündür:

- ✓ Araştırmacı, otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarının azalmasını; öz yeterlik ve tutum geliştirmelerini amaçlamıştır.

- ✓ Araştırmacı, öğrencilerin tamamının yirmi dört uygulamaya itiraz etmeden ve eksiksiz şekilde katılmalarından dolayı oldukça mutlu olmuş ve uygulamaların beklenenden daha verimli geçtiği tespit edilmiştir.
- ✓ Araştırmacı, öğrencilerin otantik yazma etkinliklerine istekle katılmalarından ve etkinliklerle ilgili ön yargılı davranmalarından memnun olmuştur. Öğrencilerin yazma çalışmalarına yönelik tutumu, öz yeterliği her uygulama ile artmış, kaygıları ise azalmıştır.
- ✓ Araştırmacı, her uygulama öncesinde yazma çalışması ile ilgili açıklamalarda bulunmuş ve örnek çalışmalar getirerek konunun öğrencinin zihninde somutlaşmasını sağlamıştır.
- ✓ Uygulamalarla öğrencilerin yazmaya ilişkin isteklerinin arttığı ve yazma hatalarının azaldığı tespit edilmiştir.

4.2.4 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularına İlişkin Bulgular

Otantik yazma çalışmaları temelinde yürütölen etkinlik uygulamaları tamamlandıktan sonra hedef gruptaki öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile yapılan çalışmalar hakkındaki düşündükleri öğrenilmek istenmiştir. Görüşmeye öğrencilerin tamamı eksiksiz olarak katılmıştır.

Araştırmada, çalışma grubundaki öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorusuna verdiği yanıtlar nitel olarak değerlendirilmiş, elde edilen veriler kodlanmış ve kategoriler oluşturulmuştur. Öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar ses kayıt cihazına alınmış, daha sonra üzerinde herhangi bir değişiklik yapılmadan yazıya geçirilmiştir. Araştırmada öğrencilerin kimlik bilgileri gizli tutulmuştur. Tablonun solundaki sayılar öğrencilere verilen kod numaralarını ifade etmektedir.

4.2.4.1 Ders işlenişindeki farklılıklara ilişkin öğrenci verileri

Otantik yazma çalışmaları temelinde yürütölen uygulamalarla ilgili mülakattan elde edilen öğrenci verileri Tablo 87'de gösterilmiştir.

Tablo 87. Ders İşlenişindeki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Verileri

Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenişini karşılaştırır mısın? Farklılık ya da benzerlikler var mıydı? Açıklar mısın?

1. *Evet farkları var. 1.Ödevler ayrıntılı. 2.İnternette fotoğrafları çıkarmamız ve bazen araştırmamız lazım. 3.Birlikte çalışmamız lazım. 4. Daha dikkat olmamız lazım çünkü sadece hoca okumuyor. 5.Yeteneklerimize ödevlerde göstermemiz lazım. 6.Daha güzel yazmamız gerekir. 7.Kontrollerden sonra hatalarımızı daha iyi görüyoruz ve iyi yazıyoruz. 8. Olaylara nesnel bakmak zorundayız, iyi ve kötü yönler anlatmamız gerekir.*
2. *Kitaba bağlı yazmalar iyiydi. Ama çok ilginç değildi. Otantik yazma çalışmaları ise hem eğlenceliydi hem de konuları bize daha yakındı. Yani daha modern ve yaygın konular olduğu için yazarken çok keyif aldım. Arkadaşlarımızdan fikir alabiliriz ama ders kitabında yalnız yaparız.*
3. *Kitaba bağlı olarak yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenişini karşılaştırdım. Bu konular farklılıkları vardır. Mesela bu yazmalar yaparken kelime haznemiz arttı ve benzerlikleri de vardı. Çünkü bazı konular kitaptaki yazmaları benziyor.*
4. *Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenişinde benzerlikler var. Türkçeyi ile ilgili, her şeyi öğrenmemiz gerekir. Fark ise otantikte konular çok çeşitli ve öğrenciler sıkılmazlar. Ve düşünüp yazarız ve bu neden böyle açıklarız. Yeni fikirler sunarız, yaratıcı oluruz. Gerçek dili öğreniyoruz.*
5. *Yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarından çok farklı. Özellikle yazmada ve ifade etmededir. Benzerlikler ikisi de yazmayı geliştirmektir. Otantikte öğretmenimiz ve biz hep plan yaparız ve o, kontrol eder.*
6. *Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki dersler her zaman karşılaştırdım. Tabi ki hem benzerlikler hem de farklılıklar vardır. Örneğin: Otantik yazma bağımsız olduğu için daha düşünmesi lazımdır. Ama kitaba bağlı yazma, konu gelişmek için daha düşünmesi önemli değil. Çünkü kitapta metin halinde vardı. O zaman kitaba bağlı yazma bence daha kolaydır. Ayrıca otantik yazmada kendi cümle ile ifade edebilmek için daha çok kelime bilmesi lazımdır. Bu da yazmanın gelişmesini sağlıyor. Ama ikisinde biraz benzerlikler var.*
7. *Bence kitaptaki konular genellikle metinlere bağlı olup ondan faydalanıyoruz. Yani fikirler kolay gelir ve bazen sıkıcı olur. Ama otantik yazmada hep yeni konu bizim dikkatimizi çeker. Bu büyük bir farktır.Ayrıca gerçek hayattaki dili öğreniriz.*
8. *Bence kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders farklıydı. Çünkü kitapta yazmada her zaman genel konular vardı. Otantik yazma ise daha güncel ve hayatımızda yaşanan konular vardı.*
9. *Bence farklılıklar ve bazen benzerlikler var. Mesela farklılıklar için otantikte çok yeni kelimeler var. Ben hep yeni kelime öğreniyorum. O yüzden daha iyi yazıyorum. Mesela yazma konuları ve stil çok farklı. Daha eğlenceli bence. Ders kitabında ise hep aynı konular ve bu biraz sıkıcı.*
10. *Evet, karşılaştım. Evet farklılıklar var. Bence kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları daha basit ve kolaydır. Örneğin çoğu zaman sadece bir kelime veya bir cümle cevap için yeter. Aynı zamanda benzerlikler var. Her ikisi de yazmayı geliştirmeye planlıyor. Otantik yazmada gerçek şeyler var ve hayatta görebiliriz.*
11. *Bence bu yazma çok faydalı oldu. Yeni konular hakkında yazdık ve ondan çok şey öğrendim. Konuları çok ilginç. Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun ve konuya uygun örnekler verdim. Konular çok genişti. Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmalar biraz dar. Bazen faydasız şeyler yapıyoruz. Mesela kitapta aşağıda karışık şekilde verilmiş paragrafları sıraya koyarak anlamlı bir metin oluşturunuz ve metinde boş bırakılan yerleri uygun noktalama işaretleriyle tamamlayınız. Bence bu şeyin hiç faydası yok. B1 kitabı aynı şeyler yaptık. Bence bu kitap az değişiyor. Ama otantik yazma çok iyiydi. Farklı, ilginç, keyifli ve geniş konular getirdi.*

Tablo 88. (devam) Ders İşlenişindeki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Verileri

Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenişini karşılaştırır mısın? Farklılık ya da benzerlikler var mıydı? Açıklar mısın?

12. *Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmaları arasında biraz farklılıklar var. Mesela otantik yazmada farklı konular var, kitapta hep aynı konular var. Otantik yazmada gerçek konular var. İnternette araştırma yapmak çok güzel.*
13. *Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ve otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenişinde hem farklı şeyler hem de benzer şeyler vardır. Farkı ise kitaba bağlı olarak yapılan yazma sınav için bize hazırlıyor. Ama otantik yazma çalışmalarında Türkçe de öğreniyoruz ve geliyor. Benzerlik yönü, onlardan sayesinde yeni kelimeler ve yeni şeyler öğrendim. Arkadaşlarımızla fikirlerimizi paylaşabiliriz.*
14. *Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenimi karşılaştırıyorum. Çünkü bazı konular kitapta da buldum. Fakat fazla farklılar vardı. Mesele turistik yerler ve film reklamı konuları kitapta yoktur. Konuları merak ettim acaba ne gelecek dedim.*
15. *Evet, farklılıklar var. Çünkü her gün yeni şeyler öğreniyoruz. Yazmam daha iyi oldu ve çok eğlenceliydi. Yazmamız daha iyi olacak.*
16. *Evet, farklılıklar vardır. Her gün yeni bir konu, yeni kelimeler öğreniyoruz. Yazma stili daha iyi daha doğru olur. Her gün yeni şeyler öğrendik.*
17. *Evet çok farklı, hep yeni konular var ve bu çok ilginç.*

4.2.4.1.1 Ders işlenişindeki farklılıklara ilişkin görüşme analizi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ilkinde verdikleri cevaplara bakıldığında belli başlıkların göze çarptığı tespit edilmiştir. Öğrenci verilerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar, öğrencilerin otantik yazma etkinlikleri ile ders kitabına bağlı etkinlikler arasındaki farklılıkların öğrenci gözünden nasıl görüldüğünü ortaya çıkarmıştır. Görüşme sorularından ilkinde verilen cevaplardan hareketle ulaşılan kodlar ve kategoriler şöyledir:

Ders işlenişindeki farklılıklara ilişkin öğrenci verilerinden elde edilen kod ve kategoriler Tablo 88'de gösterilmiştir.

Tablo 88. Ders İşlenişindeki Farklılıklara İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler

KATEGORİ
Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama
KOD
✓ Araştırma yapmayı teşvik etme
✓ Hatalarını görme imkânı sağlama
✓ Farklı konularda çalışma yapmalarını sağlama
✓ Planlı olmalarını sağlama
✓ Kolay olma
Derse güdüleme
✓ Dikkatli olmalarını sağlama
✓ Dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlama
✓ Yaratıcı olmalarını sağlama
✓ Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme
İş Birliği Yapmalarını Sağlama
✓ Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırma
Yazma Dersine İlişkin Olumlu Tutum Geliştirme
✓ Yazma dersini sevmeye
✓ Yazma becerilerini geliştirme
Kelime Öğretimini Kolaylaştırma
✓ Yeni kelimeler öğrenmelerini sağlama
Öğrenme Etkinliklerini Kolaylaştırma
✓ Eğlenceli olma
✓ Gerçek hayata hazırlama
✓ Güncel olma

4.2.4.2 Otantik yazma çalışmalarında dikkatlerini çeken özelliklere ilişkin öğrenci verileri

Otantik Yazma Çalışmalarında Dikkatlerini Çeken Özelliklere İlişkin Öğrenci Verileri ile ilgili mülakattan elde edilen öğrenci verileri Tablo 89’da gösterilmiştir.

Tablo 89. Otantik Yazma Çalışmalarında Dikkatlerini Çeken Özelliklere İlişkin Öğrenci Verileri

Otantik yazma çalışmalarında en çok dikkatinizi çeken şey neydi? Açıklar mısınız?	
1.	<i>Benim için birkaç şey dikkatimi çekti: 1.Otantik yazarken daha keyifli oluyorum ve yeni şeyler öğreniyorum 2.Otantik ödevler normal ödev gibi değil. 3. İnternette araştırma gerekiyor. 4. Benim için çok tuhaf bir ödev çünkü önceden hiç böyle bir ödev yapmadım. 5. Benim için başka ödevlerden daha önemlidir çünkü kolayca anlıyorum ve yazıyorum.</i>
2.	<i>Otantik yazma çalışmalarında farklı olarak ilginç olmasıydı. Sadece yazı yazmak değil afiş yapmak, broşür yapmak veya kitap özetlemek oldukça enteresandı. Yazma dersine renk kattı. Otantik yazma çalışmalarında konular çok genişti ve daha araştırma yapmak gerekliydi.</i>
3.	<i>Otantik yazma çalışmalarında diğer yazma çalışmalarından farklı olarak farklı konularda yazı yazmak çok ilginç.</i>
4.	<i>Otantik çalışmalarında yazanlar duygusu doğrudur. Çünkü gerçek hayatla ilgilidir ve bu çok önemlidir.</i>
5.	<i>Bu yazma bağımsız olduğu için insanın düşüncesini daha da geliştiriyor. Ayrıca kendi hatalarını kolayca öğreniyor. Ve yazma çalışmalarında daha hızlı geliyor.</i>
6.	<i>Otantik yazma çalışmalarında daha çok özgür hissedirim. Yani yazarken aklıma ne gelir yazarım. Tabi ki konuya göre ama diğer çalışmaları öyle değildir. Hem de yeni konular olduğu için çok faydalaniyorum.</i>
7.	<i>Otantik yazma çalışmalarında kolayca fikirler geliyor ve yazma daha kolay oluyor. Yazmayı çok seviyorum.</i>
8.	<i>Otantik yazma çalışmalarında yazma çok önemli. Bundan dolayı siz dikkatli olmak zorundasınız, mesela gramer ve nasıl cümleleri yazacaksınız.</i>
9.	<i>Otantik yazma çalışmalarında daha zor ve detaylı. Ayrıca iyi yazmak için daha yaratıcılık gerekir. Düşünmek ve yazmak için de daha fazla özgürlük vardır.</i>
10.	<i>Mesela hocam bize bir soru sorduk -sen hangi hayvan olmak istersin? Bu konu çok geniş. Bir çok insana bu soruyu sorsak, cevaplarını az çok tahmin edebilirim. Herkes fil, aslan veya kaplan olmak ister. Ama bence bu soru çok genişti - düşüncelerimizi öğrenmek istedi. Biz yaratıcımız. Mesela ben karınca olmayı seçtim. Çünkü karıncalar dünya üzerinde küçük gözükürken hayvanlardan birisidir. Ama ağırlığının beş katı yiyeceklerini rahatlıkla taşırlar.</i>
11.	<i>Otantik yazma çalışmalarında benim en çok, uzun kompozisyon yazmak ve afişler hazırlamak dikkatimi çekti.</i>
12.	<i>Otantik yazma çalışmalarında diğer yazma çalışmalarından farklı olarak toplum ve hayat şeyleri dikkatimi çekti. Otantik yazma konuların hepsi dikkatimi çekti. Onları günümüzde görebiliriz. Arkadaşlarımızla sürekli tartışırız.</i>
13.	<i>Benim için otantik yazma çalışmalarında diğer yazma çalışmalarından farklı olarak şeyler dikkatimi çekti. Mesela otantik yazma çalışmalar yaparken daha ifade etmeliydim. Yani bir fikir doğru anlamak için daha yeni kelimeler ve fiiller kullanmalıyım. Ayrıca otantik çalışmalarında konular daha kolaylıkla anlayabildim. Çünkü konuları hayatımızda olduğun ve olabileceğin şeyler hakkındaydılar. Mesela küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi. Bunlar şu anda bütün insanları etkiliyor.</i>
14.	<i>Otantik yazma diğer yazma çalışmalarından biraz farklı. Ben isim tamlaması ve dil bilgisi yazarken çok dikkat ediyorum. Otantik yazmada öğrenciler dikkat etmek zorundadır.</i>
15.	<i>Her şey yazmada dikkatimi çekti. Ama sosyal konuların en çok dikkatimi çekti. Göç, yoksulluk, evsiz, savaş gibi bütün sosyal konuları seviyorum. Ama bilimsel konuları da biraz seviyorum. Yeni konuları hep merak ediyorum.</i>
16.	<i>Konular dikkatimi çekti çünkü hep farklı konulardır.</i>
17.	<i>Kesinlikle konular ve eğlencili olması.</i>

4.2.4.2.1 Otantik yazma çalışmalarında dikkatlerini çeken özelliklere ilişkin görüşme analizi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ikincisine verdikleri cevaplara bakıldığında belli başlıkların göze çarptığı tespit edilmiştir. Öğrenci verilerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar, öğrencilerin otantik yazma etkinliklerinde dikkatlerini çeken özelliklerin neler olduğunu ortaya çıkarmıştır. Görüşme sorularından ikincisine verilen cevaplardan hareketle ulaşılan kod ve kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Otantik yazma çalışmalarında dikkatlerini çeken özelliklere ilişkin öğrenci verilerinden elde edilen kod ve kategoriler Tablo 90’da gösterilmiştir.



Tablo 90. Otantik Yazma Çalışmalarında Dikkatlerini Çeken Özelliklere İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler

KATEGORİ	
Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama	
KOD	
✓	Araştırma yapmayı teşvik etme
✓	Hatalarını görme imkânı sağlama
✓	Farklı konularda çalışma yapmalarını sağlama
✓	Kolay öğrenme
✓	Yeni şeyler öğrenmelerini sağlama
✓	Detaylı olma
✓	Çabuk öğrenme
✓	Kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağlama
Derse güdüleme	
✓	Düşünme becerilerini geliştirme
✓	Yaratıcı olmalarını sağlama
✓	Dikkatli olmalarını sağlama
✓	Dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlama
✓	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme
✓	Yaratıcı olmalarını sağlama
İş Birliği Yapmalarını Sağlama	
✓	Öğrencilerin birbirleriyle etkileşimini artırma
Yazma Dersine İlişkin Olumlu Tutum Geliştirme	
✓	Yazma dersini sevmeye
✓	Yazma becerilerini geliştirme
✓	Yazma çalışmalarından zevk almalarını sağlama
Kelime Öğretimini Kolaylaştırma	
✓	Yeni kelimeler öğrenmelerini sağlama
Öğrenme Etkinliklerini Kolaylaştırma	
✓	Eğlenceli olma
✓	Gerçek hayata hazırlama
✓	Güncel olma

4.2.4.3 Otantik yazma çalışmalarının yazma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci verileri

Otantik Yazma Çalışmalarının Yazma Becerilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Öğrenci Verileri ile ilgili mülakattan elde edilen öğrenci verileri Tablo 91’de gösterilmiştir.

Tablo 91. Otantik Yazma Çalışmalarının Yazma Becerilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Öğrenci Verileri

Otantik yazma etkinlikleri yazma becerini nasıl etkiledi? Açıklar mısın?	
1.	✓ <i>Bana göre daha otantik başka yazmalardan daha modern. Örneğin ödevlere kaliteli bir kâğıtlara yazmak istiyorum. Bence zararları yok faydaları var. 1.Yazmamızı geliştirecek ve yeni şeyler öğreneceğiz. 2. Ondandolayı yazmadan bıkmıyoruz. Ayrıca daha da eğleniyoruz. 3. Ondandolayı yeni fikirler düşünüyoruz. Bu yüzden iyi etkiledi ve yazma derslerini çok seviyoruz. Çok eğlenceli.</i>
2.	✓ <i>Otantik yazmanın yararlı tarafı var. Renkli kağıtlar, yeni konular çok eğlenceli. Ben yazı yazmaktan korkmuyorum.</i>
3.	✓ <i>Bildiğim kadarıyla otantik yazma modelinin yazma çalışmaları benim için yararlı. Çünkü beni daha fazla çalıştırdı. Yazmam gelişti.</i>
4.	✓ <i>Otantik yazma modelinin yazma çalışmalarına faydalı. Birinci olarak faydalı çünkü çok yazdık, hayalimiz gelişti. Her konu hakkında bilgilerimizi verdik Yazmamız için çok iyiydi. Çünkü yeni kelimeler öğrendik ve otantik yazmayı bize pratik yaptırdı.</i>
5.	✓ <i>Otantik yazma çalışmaları çok önemli ve konular çok güzel. Bu yüzden öğrenciler güzel yazar. Benim yazma korkum geçti</i>
6.	✓ <i>Ben otantik yazma modelinin yararlı olduğunu düşünüyorum. Çünkü kendi cümleleriyle ifade etmeyi öğreniyor. Onun hatalarını kolayca buluyor. Hayal dünyası daha hızlı geliyor.</i>
7.	✓ <i>Yazarken sıkılmadım bu en güzel şey bence. Bu yüzden yazmam gelişti.</i>
8.	✓ <i>Otantik yazma modelinin yazma çalışmaları, benim Türkçe dilimi geliştiriyor. Kolayca anlaşabilirim ve az zamanda kendimi ifade edebilirim. Bu sadece yazmada değil okumam daha iyi oldu. Ben hem daha iyi yazarım hem daha iyi konuşurum.</i>
9.	✓ <i>Bence otantik yazma modelinin çok yararı var. Ödevleri daha dikkatli hazırlarım ve iyi yazarım.</i>
10.	✓ <i>Otantik yazma modelinin yazma çalışmalarına çok yararları var. Yazma becerilerini geliştirir, çok eğlenceli ve detaylı.</i>
11.	✓ <i>Bence bu yazmanın çok yararı oldu. Benim yazmam çok gelişmişti. Ve birçok deneyim kullandım. Ayrıca ondan birçok şey öğrendim. Farklı konuları inceledim. Ve ufkumuz gelişti.</i>
12.	✓ <i>Otantik yazma çalışmaları yabancı öğrenciler için çok yararlı. Çünkü bazen farklı yazma konuları hakkında bilgi verince öğrencileri çok etkiliyor. Öğrenci merak ediyor ve o öğrenmek istiyor.</i>
13.	✓ <i>Otantik yazma modelinin olumlu yönü beni etkiledi. Bence bu yazma modeli çok faydalı çünkü faydalı yazma yazarken kendimi ifade ediyorum. Ve etrafımdaki sorunları anlıyorum. Mesela küresel ısınma ve çevre kirliliği gibi.</i>
14.	✓ <i>Otantik yazma modeli yazma çalışmalarımı çok etkiledi, yazma yaparken kendime güvenmeye başladım. Yani fikirlerimi daha kolaylıkla paylaşabildim. Bence otantik yazma iyi bir şekilde beni etkiledi. Ve yazmalarım iyileşti.</i>
15.	✓ <i>Otantik yazma benim yazmamı evet iyi etkiledi.</i>
16.	✓ <i>Bence otantik yazma çok yararlı, çünkü yeni kelimeler öğreniyoruz ve düşünceleri geliştiriyor. İnsanlara iletişim için yardımcı oluyor. Ve konuşmayı güçlendiriyor. Sonuç olarak ufku genişletiyor. Yazma daha iyi oluyor.</i>
17.	✓ <i>Çok iyi etkiledi, yazmayı sevmeye başladım.</i>

4.2.4.3.1 Otantik yazma çalışmalarının yazma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşme analizi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından üçüncüsüne verdikleri cevaplara bakıldığında belli başlıkların göze çarptığı tespit edilmiştir. Öğrenci verilerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar, öğrencilerin otantik yazma modeliyle klasik işlenen yazma derslerinin yazma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin düşüncelerini öğrenmemizi sağlamıştır. Görüşme sorusuna verilen cevaplardan hareketle ulaşılan kodlar ve kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Otantik yazma çalışmalarının yazma becerilerini nasıl etkilediğine ilişkin öğrenci verilerinden elde edilen kod ve kategoriler Tablo 92’de gösterilmiştir.

Tablo 92. Otantik Yazma Çalışmalarının Yazma Becerilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler

KATEGORİ	
Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama	
KOD	
✓	Araştırma yapmayı teşvik etme
✓	Hatalarını görme imkânı sağlama
✓	Farklı konularda çalışma yapmalarını sağlama
✓	Kolay öğrenme
✓	Yeni şeyler öğrenmelerini sağlama
✓	Kendilerini rahat ifade edebilmelerini sağlama
Derse güdüleme	
✓	Düşünme becerilerini geliştirme
✓	Yaratıcı olmalarını sağlama
✓	Dikkatli olmalarını sağlama
✓	Dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlama
✓	Eleştirel düşünme becerilerini geliştirme
✓	Yaratıcı olmalarını sağlama
✓	Hayal güçlerini geliştirme
✓	Farklı bakış açıları kazanmalarını sağlama
✓	Derse ilişkin istek ve merak uyandırma
✓	Empati yapabilmelerini sağlama
Yazma Dersine İlişkin Olumlu Tutum Geliştirme	
✓	Yazma dersini sevmeye
✓	Yazma becerilerini geliştirme
✓	Yazma çalışmalarından zevk almalarını sağlama
✓	Yazmaya ilişkin olumsuz tutum ve kaygılarını azaltma
✓	Yazmaya ilişkin özgüveni artırma
✓	Yazmayı olumlu şekilde etkileme
Kelime Öğretimini Kolaylaştırma	
✓	Yeni kelimeler öğrenmelerini sağlama
Öğrenme Etkinliklerini Kolaylaştırma	
✓	Eğlenceli olma

4.2.4.4. Otantik yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci verileri

Otantik yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci verileri ile ilgili mülakattan elde edilen öğrenci verileri Tablo 93’te gösterilmiştir.

Tablo 93. Otantik Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Verileri

Otantik etkinliklerle ilgili düşüncelerini söyler misin? (Eğlenceli/ Sıkıcı)	
1.	<i>Otantik yazmaları yaparken çok eğleniyorum. Otantik ödevleri yalnız yapmıyorum. Arkadaşlarla birlikte yapıyorum. Ondan dolayı yazmayla çok eğleniyorum. Yeni kelimeler öğreniyorum ve yanlış kelimeleri düzeltiyorum. Ben otantik yazmayı sevmiyordüğüm değilim.</i>
2.	<i>Bahsettiğim gibi renkli ve ilginç olduğu için insana keyif verir. Ayrıca hala yazma dersi olduğu için yazmaya yarar sağlıyor.</i>
3.	<i>Otantik yazma çalışmalarındaki etkinlikler çok bilgi vericilerdi.</i>
4.	<i>Otantik yazma çalışmaları bence eğlenceli ve komik oluyor. Çünkü konular iyiydi, yaparken eğlenceliydi ve hayalimizi geliştirdi. Farklı şeyler hakkında yeni bilgiler öğrendik. Arkadaşlarımızın ödevlerini görmek bazen komik ve biz çok gülüyoruz. Onlar ne yazdı biz görüyoruz bu güzel bir şey.</i>
5.	<i>Otantik yazma çalışmalarındaki etkinlik çok güzel. Çünkü her yazdığım konularda eğlendim.</i>
6.	<i>Otantik yazmada farklı etkinlikler yaptık. Örneğin broşür hazırlamak, afiş hazırlamak ve farklı konuda yazmak gibi etkinlikler yaptık. Bu çalışmalar benim hoşuma gitti. Çünkü hem eğlenceli hem de eğitici olduğunu çok sevdim. Daha önce söylediğime göre bu etkinlikler, çok ilginç ve eğlenceli.</i>
7.	<i>Otantik yazma çalışmalarındaki etkinlikler çok önemlidir. Çünkü yabancı bir dil olarak bütün yazma metodlarını öğrenmek gerekir. Zaten bölümümüze gidince farklı yazmaları yazmamız mecburi olacaktır. Ondan geleceği kolaylaştırmak için her türlü konuda yazı yazmamız iyi olur.</i>
8.	<i>Bence otantik yazma çalışmalarındaki etkinlikler gözlerimi yeniden açıyor. Benim perspektifimi çok geliştiriyor.</i>
9.	<i>Otantik yazma çalışmalarındaki etkinlikler ilginç ve eğlenceli.</i>
10.	<i>Bence otantik yazma çalışmalarındaki etkinlikler çok eğlenceliydi. Her zaman otantik yazma için çok iyi fikrim var.</i>
11.	<i>Bence bu yazma çok faydalı. Bazı konularda bizim fikirlerimiz istedi. Mesela çocuklar için çizgi filmleri zararlı veya yararlı mı? Ben çok yazma yaparsam iyi Türkçe öğreniyorum. Fikrimi nasıl paylaşacağım? Mesela çizgi filmler için -belli bir saatten sonra izlettin- çizgi filmlerin çocuğa yararı olmayabilir. Şiddet içerikli olsun veya olmasın geç saatte çocuğa izlettirilen çizgi filmler hiçbiri yarar sağlamaz. Ancak aksine zararlı olur. Bu konuyu yazarken, ben çok faydalı buldum.</i>
12.	<i>Otantik yazma çalışmalarının benim için çok faydalı olduğunu düşünüyorum. Otantik yazı yazarken insan çok eğleniyor.</i>
13.	<i>Otantik yazma çalışmaları her zaman ilginç. Güzel konu varsa ilginç olacak. Genelde önemli ve eğitici.</i>
14.	<i>Otantik yazma çalışmalarındaki etkinlikleri biraz detaylıydı. Çünkü uzun zaman gerekiyordu. Daha konsantrasyon çalışmalarına vermeliydim ve bazı konular için arama yapmalıyım. Mesela turistik yerler konusunda. Sonunda çalışmalarım daha iyi oldu ve daha çok bilgi aldım. Bundan dolayı otantik çalışmaları benim için çok önemli ve faydalıydı.</i>
15.	<i>Otantik yazma içinde çok olumlu etkiler vardır. Dil bilgisi uygulamak için yardım eder.</i>
16.	<i>Bence otantik yazma içinde çok olumlu etkiler vardır. Dil bilgisi ve sözlü hataları bilmek için yardımcı olur. Şiir yazmayı sevdireyor ve romanlar okumayı sevdireyor.</i>
17.	<i>Yazma konuları çok eğlenceli ve çok kolay.</i>

4.2.4.4.1 Otantik etkinliklere ilişkin görüşme analizi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından dördüncüsüne verdikleri cevaplara bakıldığında belli başlıkların göze çarptığı tespit edilmiştir. Öğrenci verilerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar öğrencilerin otantik yazma etkinlikler hakkındaki görüşlerini ortaya çıkarmıştır. Görüşme sorusuna verilen cevaplardan hareketle ulaşılan kod ve kategoriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Otantik yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci verilerinden elde edilen kod ve kategoriler Tablo 94’te gösterilmiştir.

Tablo 94. Otantik Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler

KATEGORİ
Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama
KOD
✓ Araştırma yapmayı teşvik etme
✓ Hatalarını görme imkânı sağlama
✓ Farklı konularda çalışma yapmalarını sağlama
✓ Eğitici olma
✓ Yeni şeyler öğrenmelerini sağlama
Derse güdüleme
✓ Düşünme becerilerini geliştirme
✓ Yaratıcı olmalarını sağlama
✓ Dikkatli olmalarını sağlama
✓ Dikkatlerini yoğunlaştırmalarını sağlama
✓ Hayal güçlerini geliştirme
✓ Bakış açılarını geliştirmelerini sağlama
Yazma Dersine İlişkin Olumlu Tutum Geliştirme
✓ Yazma dersini sevmeye
✓ Yazma becerilerini geliştirme
✓ Yazma çalışmalarından zevk almalarını sağlama
✓ Yazmaya ilişkin özgüveni artırma
✓ Yazmayı olumlu şekilde etkileme
✓ Farklı yazı türlerinde yazı yazabilmelerini sağlama
Öğrencilerin Birbirleriyle Etkileşimini Artırma
✓ Öğrencilerin iş birliği yapmalarını sağlama
✓ Öğrencilerin birbirlerinin hatalarını görmelerini sağlama
Kelime Öğretimini Kolaylaştırma
✓ Yeni kelimeler öğrenmelerini sağlama
Öğrenme Etkinliklerini Kolaylaştırma
✓ Eğlenceli olma
Dil Becerilerini Geliştirme
✓ Yazma dışındaki diğer dil becerilerini (okuma, dinleme, konuşma) ve dil bilgisini geliştirme

4.2.4.5 Bundaki sonraki yazma çalışmalarının otantik olmasını isteyip istemediklerine ilişkin öğrenci verileri

Bundaki sonraki yazma çalışmalarının otantik olmasını isteyip istemediklerine ilişkin öğrenci verileri ile ilgili mülakattan elde edilen öğrenci verileri tablo 95'te gösterilmiştir.

Tablo 95. Bundaki Sonraki Yazma Çalışmalarının Otantik Olmasını İsteyip İstemediklerine İlişkin Öğrenci Verileri

Bundan Sonraki Yazma Çalışmalarında Otantik Yazma Etkinliklerinin Kullanılmasını İster Misin? Neden?
1. <i>Bence öğrenciler için çok faydalı bir fikir ve öğrenciler çok gelişecekler. Daha sonra yazmadan hiç korkmuyorlar. Türkçeyi daha hızlı öğreniyorlar.</i>
2. <i>Evet, istiyorum. Daha ilginç bir şekilde yazmayı istiyorum.</i>
3. <i>Eğer vaktim varsa, yazma derslerinin otantik yazma çalışmalarıyla işlenmesi benim için çok önemlidir.</i>
4. <i>Bundan sonraki yazma derslerinin otantik yazma çalışmaları ile işlenmesini istiyorum. Çünkü yazma derslerinde önemli konular hakkında yazıyoruz. Örneğin deyimler, atasözleri kullanmaya çalışıyoruz. Benim için önemli bir şey. Bence hem yazma derslerini hem de otantik yazma çalışmalarını yapabiliriz.</i>
5. <i>Otantik yazma sayesinde ben yazma dersini seviyorum. Çünkü çok eğlenceli ve farklı konularda yazarız.</i>
6. <i>Kesinlikle istiyorum. Aslında sadece derste değil, her zaman ve her yerde yazacağım. Bu tür yazma çalışmaları beni çok etkiledi.</i>
7. <i>İçtenlikle bazen çok yazı yazmaktan yoruluyorduk. Ama bizim yazmalarımız daha iyi oldu ve kesinlikle isterim.</i>
8. <i>Bence bundan sonraki yazma derslerinde otantik yazma çalışmalarını daha çok tercih etmelisiniz. Çünkü o konularda öğrenciler daha kolay yazabilirler.</i>
9. <i>Evet otantik yazma çalışmaları ile işlenmesini istiyorum. Çünkü ilginç ve iyi bir sistem.</i>
10. <i>Evet çünkü daha iyi düşünmeye yardım eder.</i>
11. <i>Bence bu yazma çok faydalı. Ama haftada sadece bir konu veya iki tane olursa iyi olur. Konular iyi ve ilginç olmalı.</i>
12. <i>Bundan sonra yazma derslerinin otantik yazma çalışmaları ile işlenmesini istiyorum. Gelecekte öğrenciler otantik yazma çalışmaları yapması lazım. Çünkü yabancı öğrenciler için çok faydalı ve yazmalarını geliştiriyor. Yazma derslerinde başarılı oluyorlar.</i>
13. <i>Otantik yazma çalışmaları istiyorum. Ama çok değil mesela haftada sadece bir konu olsun. Çünkü çok konu olursa stres çok olur ve öğrenme zor olur.</i>
14. <i>Yazma derslerinin otantik yazma çalışmaları ile işlenmesini istiyorum. Çünkü bu yazma türü çalışmamı geliştiriyor ve daha çok bilgi sahibi oluyorum. Ben bu etkinliklerden dolayı Türkçe öğrenmekten hoşlanmaya başladım. Ayrıca bence bu etkinlikler kurslarda daha erken başlanmalıdır.</i>
15. <i>Otantik yazma çok faydalı ve isterim. Keşke otantik yazma A1'den başlasaydı.</i>
16. <i>Evet istiyorum. Çünkü benim için tüm yazma kuralları yararlıdır. Bilgiyi unutmuyorum.</i>
17. <i>Evet istiyorum, farklı konular hakkında yazmak çok güzel.</i>

4.2.4.5.1 Bundaki sonraki yazma çalışmalarının otantik olmasını isteyip istemediklerine ilişkin görüşme analizi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından beşincisine verdikleri cevaplara bakıldığında belli başlıkların göze çarptığı tespit edilmiştir. Öğrenci verilerinden hareketle kodlar oluşturulmuş ve bu kodlar, öğrencilerin otantik yazma etkinliklerinden memnun kalıp kalmadıklarını öğrenmekle birlikte gelecek dönemlerde dil öğrenecek öğrenciler açısından da rehber olmasını bakımından öğrencilerin düşüncesini öğrenmemizi sağlamıştır. Görüşme sorusuna verilen cevaplardan hareketle ulaşılan kodlar ve kategoriler aşağıdaki tablodadır:

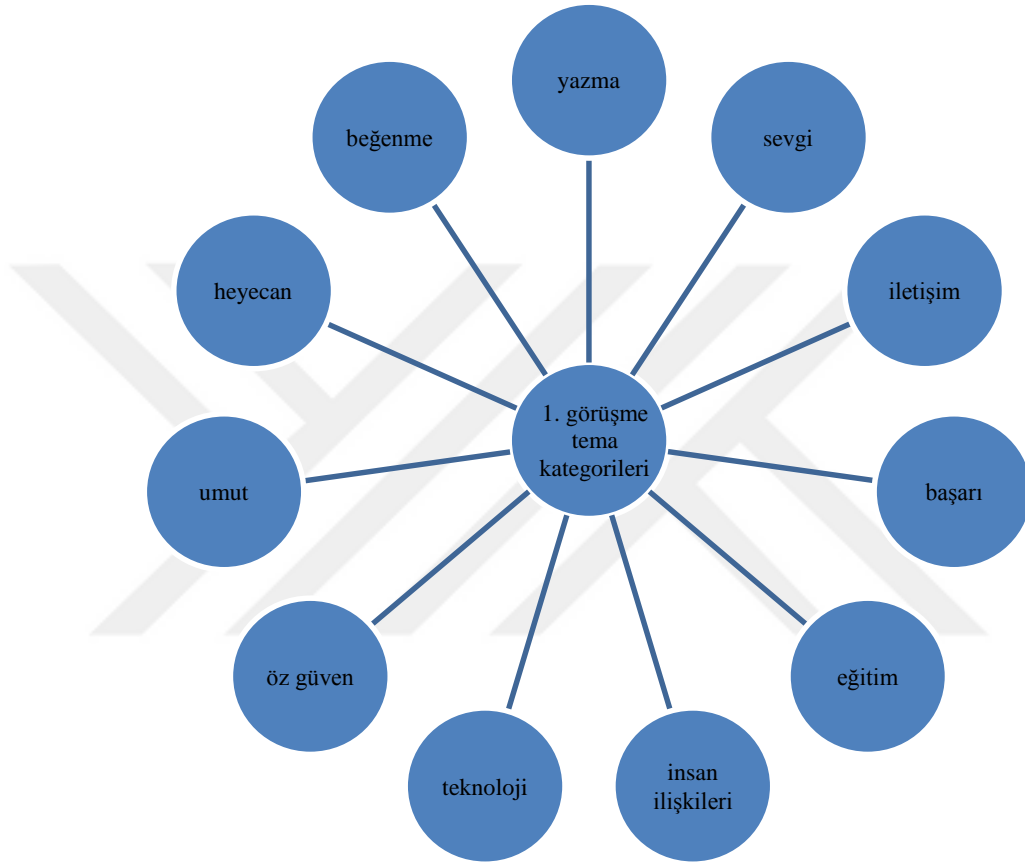
Otantik yazma etkinliklerine ilişkin öğrenci verilerinden elde edilen kod ve kategoriler Tablo 96’da gösterilmiştir.

Tablo 96. Otantik Yazma Etkinliklerine İlişkin Öğrenci Verilerinden Elde Edilen Kod ve Kategoriler

KATEGORİ
Öğrenme Sürecine Katkı Sağlama
KOD
✓ Araştırma yapmayı teşvik etme
✓ Farklı konularda çalışma yapmalarını sağlama
✓ Hızlı öğrenmelerini sağlama
✓ Yeni şeyler öğrenmelerini sağlama
✓ Bilginin kalıcı olmasını sağlama
Derse güdüleme
✓ Düşünme becerilerini geliştirme
✓ Fikirlerini geliştirme
Yazma Dersine İlişkin Olumlu Tutum Geliştirme
✓ Yazma dersini sevmek
✓ Yazma becerilerini geliştirme
✓ Yazma çalışmalarından zevk almalarını sağlama
✓ Yazmayı geliştirme
✓ Yazmayı olumlu şekilde etkileme
Öğrenme Etkinliklerini Kolaylaştırma
✓ Eğlenceli olma

4.2.4.6 Tema analizi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplar incelenmiş ve tema analizi başlığı altında değerlendirilmiştir. Öğrencilerin birinci görüşme sorusuna verdikleri cevaplarla ilgili tema kategorileri şöyledir: yazma, duygu, sevgi, iletişim, başarı, eğitim, insan ilişkileri, teknoloji, özgüven, umut, heyecan, beğenme.



Şekil 4. Görüşme Tema Kategorisi

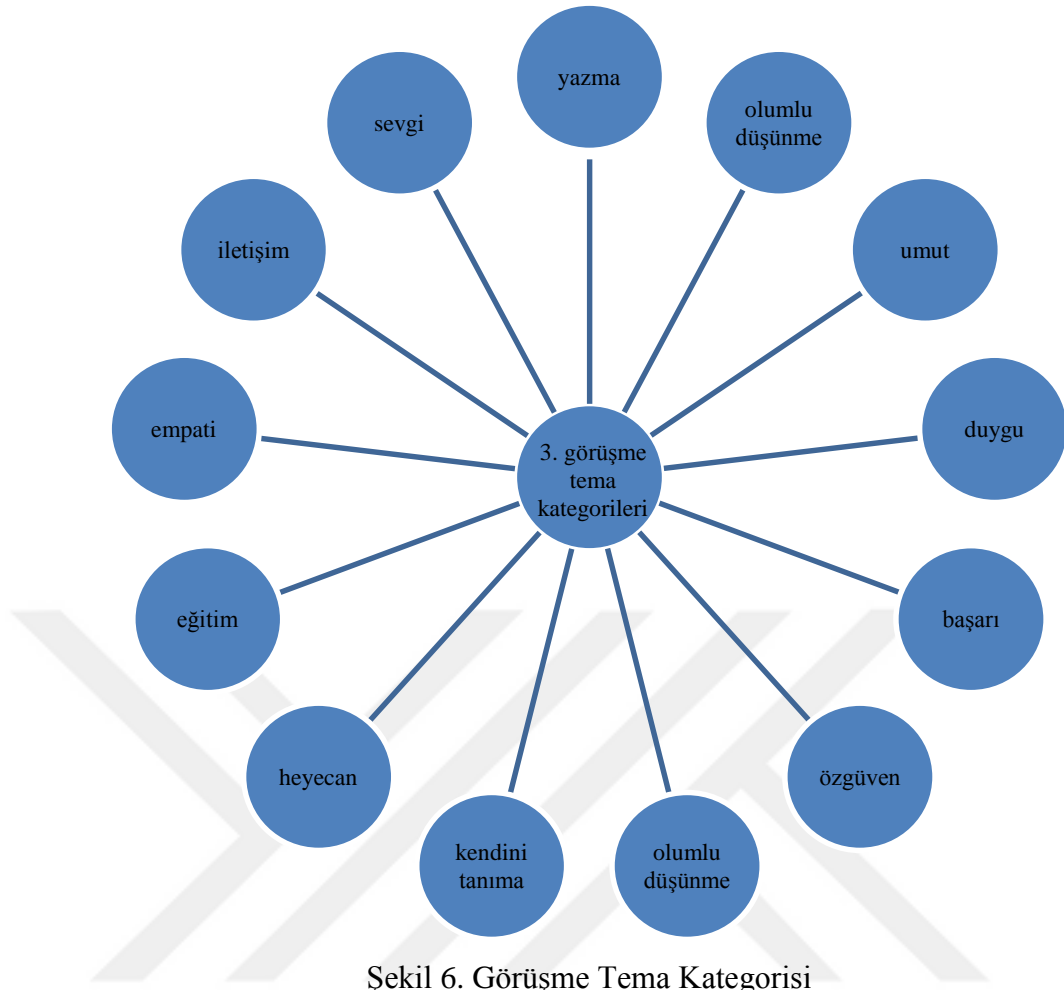
Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ilkinde verdikleri cevaplara bakıldığında 11 farklı tema ile ilgili görüşlerini belirttikleri ve olumsuz hiçbir temaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin ders kitabına bağlı etkinlikler yerine otantik yazma çalışmalarını tercih ettiklerini net bir şekilde göstermektedir.

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ikincisine verdikleri cevaplarla ilgili tema kategorileri şöyledir: duygu, heyecan, bilgi, başarı, teknoloji, yazma, farklılık, hayat, çevre, öz güven, kendini tanıma, olumlu düşünme, iletişim, insan ilişkileri.



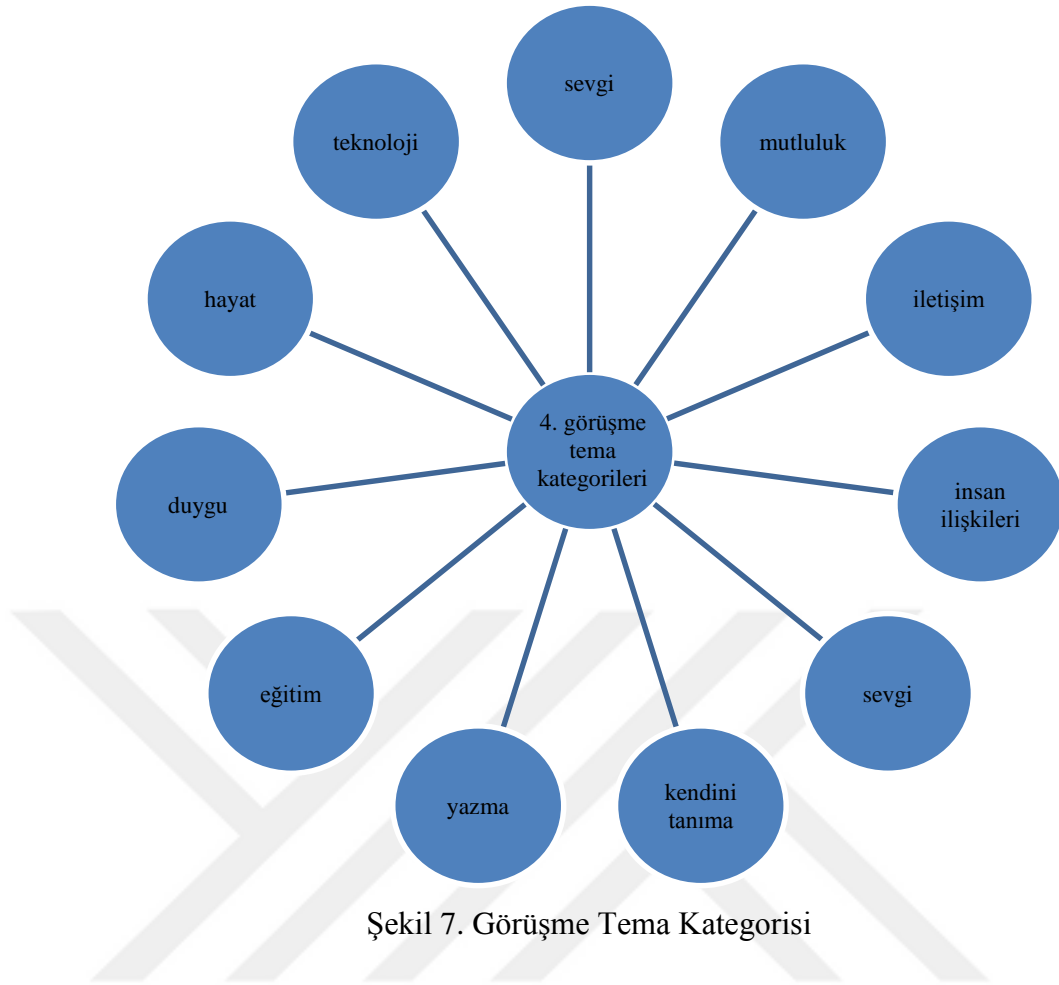
Şekil 5. Görüşme Tema Kategorisi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından ikincisine verdikleri cevaplara bakıldığında 14 farklı tema ile ilgili görüşlerini belirttikleri ve olumsuz hiçbir temaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin otantik yazma çalışmalarında dikkatlerini çeken şeylerin olumlu olduğu sonucunu ve olumsuz özelliklere rastlamadıklarını göstermektedir.



Şekil 6. Görüşme Tema Kategorisi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından üçüncüsüne verdikleri cevaplarla ilgili tema kategorileri şöyledir: yazma, olumlu düşünme, umut, duygu, başarı, özgüven, olumlu düşünme, kendini tanıma, heyecan, eğitim, empati, iletişim, sevgi.



Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından dördüncüsüne verdikleri cevaplara bakıldığında 11 farklı tema ile ilgili görüşlerini belirttikleri ve olumsuz hiçbir temaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin otantik yazma etkinliklerinden memnun olduklarını göstermektedir.

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından beşincisine verdikleri cevaplarla ilgili tema kategorileri şöyledir: yazma, başarı, eğitim, bilgi, heyecan, mutluluk.



Şekil 8. Görüşme Tema Kategorisi

Öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularından dördüncüsüne verdikleri cevaplara bakıldığında 6 farklı tema ile ilgili görüşlerini belirttikleri ve olumsuz hiçbir temaya yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu durum öğrencilerin otantik yazma çalışmalarını sonraki yazma derslerinde de istedikleri sonucuna ulaşılabilir.

4.2.5 Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesiyle İlgili Bulgular

Araştırma sürecinde C1 düzeyindeki 17 öğrenciye 24 yazma etkinliğiyle ilgili yazılar yazdırılmıştır. Öğrenciler tarafından hazırlanan her bir etkinlik Gökhan Arı tarafından geliştirilen “Öğrencilerin Yazdığı Hikâye Edici Metinlerde Kullanılan Çözümleyici Puanlama Yönergesi” dereceli puanlama anahtarındaki yönergelere göre değerlendirilmiştir. Her bir öğrencinin yazdığı kompozisyon dış yapı yani biçim, kural, sözcük; dil ve anlatım: cümle, paragraf, anlatım, başlık; düzenleme: serim, düğüm, çözümlene başlıklarına göre; çok iyi (4), iyi (3), orta (2), yetersiz (1) şeklinde puanlandırılmış. Ardından öğrencilerin her bir bölümden aldıkları puanlar toplanarak başarı puanına ulaşılmıştır.

Çalışma grubunu oluşturan toplam 17 öğrencinin yazdığı metinler, çözümleyici puanlama yönergesine göre puanlandırılarak Microsoft Excel programına aktarılmıştır. Elde edilen veriler katılımcıların cinsiyet ve anadillerine göre

incelenerek tablolara aktarılmıştır. Tablolarda metinlerin hangi düzeyde oldukları (çok iyi, iyi, orta, yetersiz) sayıları ile birlikte verilerek yorumlanmıştır. Ardından tablolardaki sayıların yüzdeleri grafiğe aktararak bilgilerin daha net görülmesi amaçlanmıştır.

“Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma temelli yürütülen yazma uygulamalarında hazırladıkları etkinliklerden almış oldukları başarı puanları cinsiyet, anadili, eğitim durumu, yaş grubu, sosyo-ekonomik durum, baba ve annenin eğitim durumu, sevilen yazı türü, bilgisayarda yazı yazma sıklığı, yazı yazmayı sevme gibi değişkenlere göre farklılık göstermekte midir?” alt problemlerine cevap verilmeye çalışılmıştır.

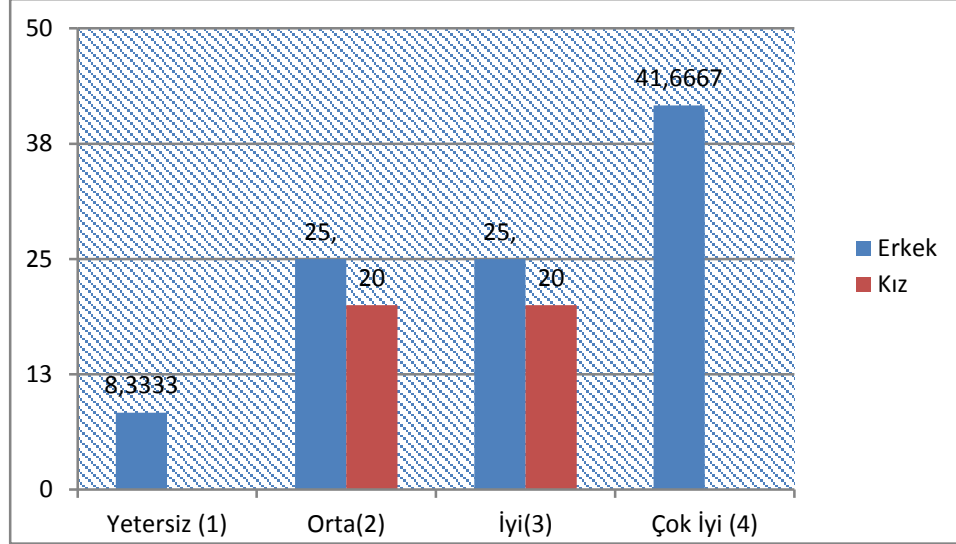
4.2.5.1 Dereceli puanlama anahtarına ilişkin bulgular

4.2.5.1.1 Öğrenci çalışmalarının biçim özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 97. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	1	3	3	5	12
Kız	-	1	1	3	5
Toplam	1	5	6	10	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarının biçim özelliklerinin ağırlıklı olarak çok iyi ve iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin yarısından fazlası, erkek öğrencilerin ise yarısından azı çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Bu sonuca göre, kızların başarı oranının daha yüksek olduğu söylenebilir.



Şekil 9. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

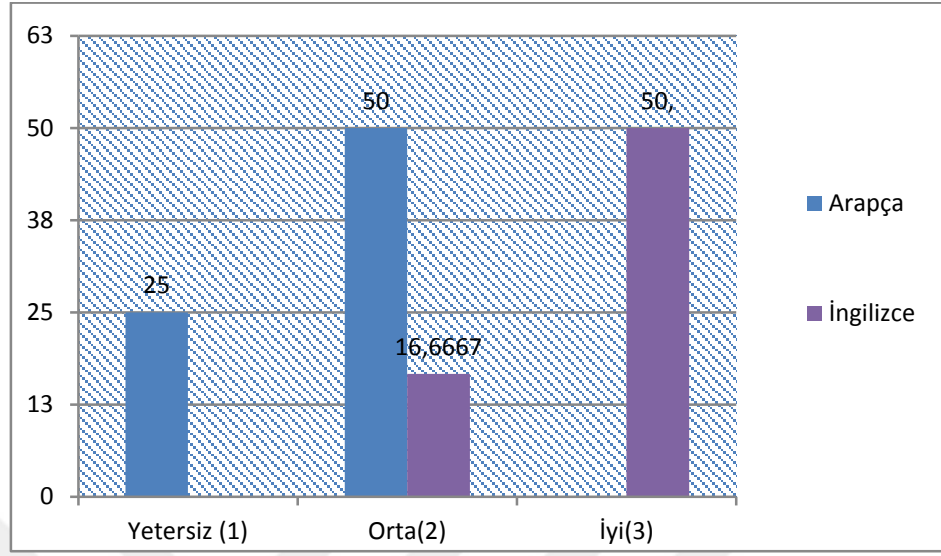
Şekil incelendiğinde kız öğrencilerin %60'ının çok iyi, %20'sinin orta ve kalan %20'sinin ise iyi düzeyde bulunduğu anlaşılmıştır. Erkek öğrencilerin ise %8'i yetersiz, %25'i orta, %25'i iyi ve %42'si çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Erkek öğrencilerin büyük bir kısmı orta ve iyi düzeyde, kız öğrencilerin ise büyük bir kısmı çok iyi düzeyde toplanmıştır.

Tablo 98. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça	1	2		1	4
Fransızca				2	3
Hintçe				1	1
İngilizce		1	3	2	6
Moğolca				1	1
Peştuca		1			1
Çince				1	1
Toplam	1	4	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait biçim özelliklerinin en fazla, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler sınıfta tektir ve çalışmaları çok iyi kategorisindedir. Onun dışında anadili Fransızca olan öğrenciler iyi ve çok iyi kategorisinde yer almaktadır. Genel anlamda

değerlendirildiğinde ise öğrencilerin yoğunluklu olarak iyi ve çok iyi kategorilerinde yer aldıkları ve yetersiz kategorisinde tek bir öğrencinin yer aldığı tespit edilmiştir.



Şekil 10. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

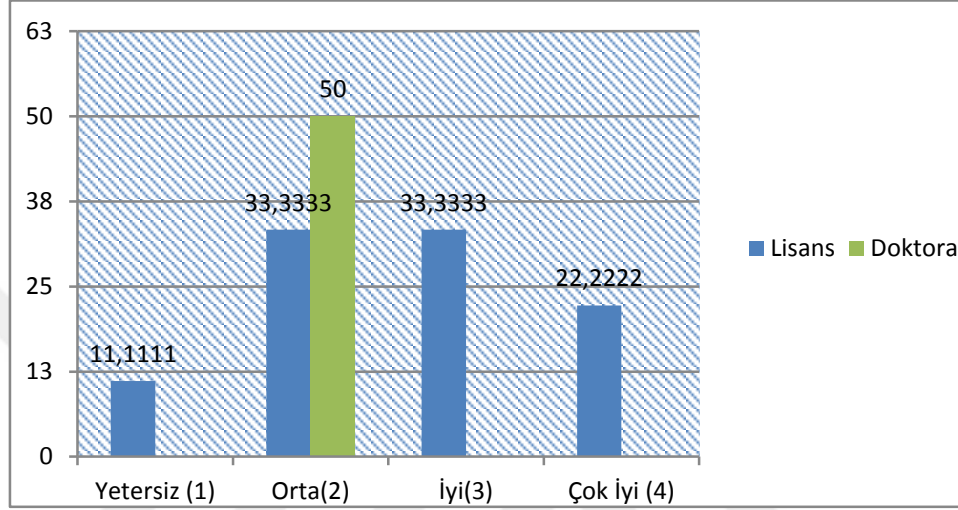
Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin yarısı orta, %25'i yetersiz ve %25'i ise çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %67'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler, sınıf bazında bakıldığında tektir ve tamamı çok iyi düzeydedir. Anadili İngilizce olan öğrencilerin %17'si orta, %50'si iyi ve %33'ü ise çok iyi düzeydedir. Anadili Peştuca olan öğrenci ise orta düzeyde yer almıştır.

Tablo 99. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1	3	3	2	9
Yüksek Lisans			2	4	6
Doktora		1		1	2
Toplam	1	4	5	7	17

Tablo incelendiğinde, eğitim durumu lisans olan öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özellikleri daha çok, orta ve iyi düzeyde toplanmıştır. Eğitim düzeyi yüksek lisans olan

öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özellikleri ise iyi ve çok iyi düzeyde toplanmıştır. Yüksek lisans mezunları en başarılıdır. Doktora öğrencileri ise iki tanedir ve bunlardan biri orta düzeyde diğeri ise çok iyi kategorisinde yer almaktadır. Sayıca en fazla olan lisans öğrencileridir ve öğrencilerin biçim bakımından oranlarına bakıldığında karışık bir oran göze çarpmaktadır. Orta ve iyi kategorisinde üç öğrenci, çok iyi kategorisinde iki ve yetersiz kategorisinde tek öğrenci yer almaktadır.



Şekil 11. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

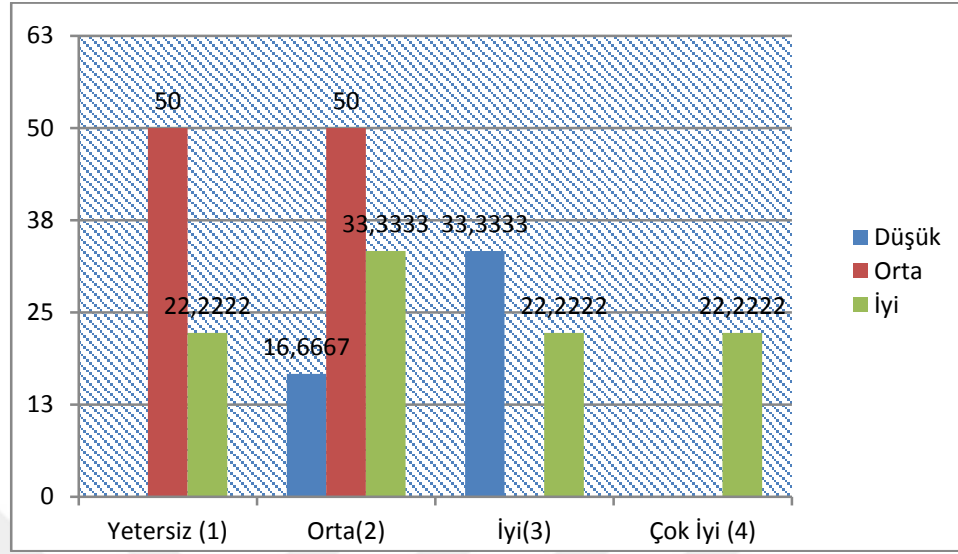
Şekil incelendiğinde lisans mezunu katılımcıların %11'i yetersiz, %33'ü orta, %33'ü iyi ve sadece %22'si çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Yüksek lisans mezunu katılımcıların ise %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Doktora mezunu katılımcıların ise yarısı orta ve yarısı çok iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 100. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük		1	2	3	6
Orta	1	1			2
İyi	2	3	2		9
Toplam	3	5	4	5	17

Tablo incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilere ait çalışmaların büyük bir oranı iyi ve çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilere ait çalışmalar ise yetersiz ve orta düzeyde toplanmıştır. Sosyo-ekonomik

durumu düşük olan öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu orta ve iyi olan öğrencilere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.



Şekil 12. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Sosyo-ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

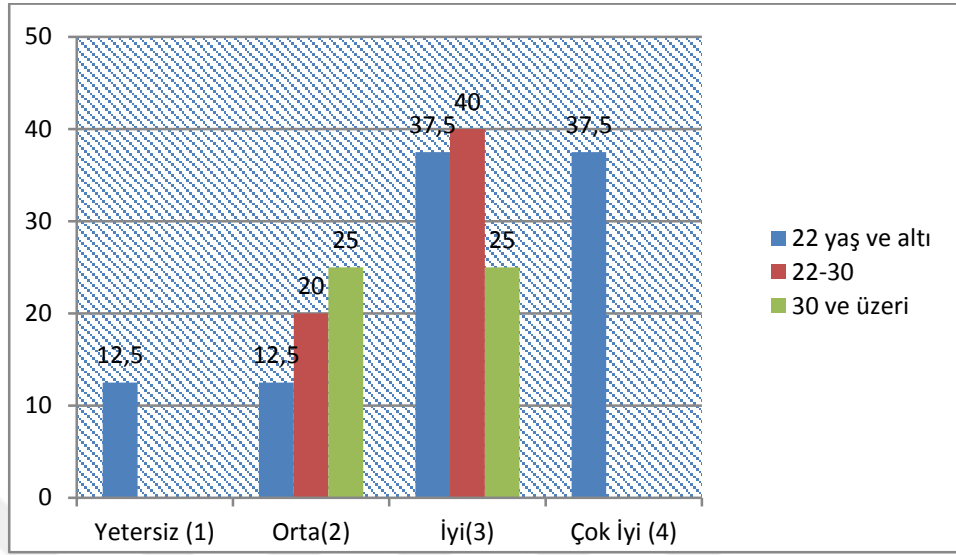
Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %17'sinin orta, %33'ünün iyi ve %50'sinin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilerin yarısı yetersiz diğer yarısı ise orta düzeydedir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin %22'si yetersiz, %33'ü orta, %22'si iyi ve %22'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 101. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı	1	1	3	3	8
22-30	0	1	2	2	5
30 ve üzeri	0	1	1	2	4
Toplam	1	3	6	7	17

Tablo incelendiğinde farklı yaş gruplarında yer alan öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeylerde toplandığı anlaşılmaktadır. 22 yaş ve altındaki ve 22-30 yaş arası gruplarında bulunan öğrencilerin çalışmalarına ait

biçim özellikleri daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplanmıştır. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan katılımcıların daha başarılı olduğu söylenebilir.



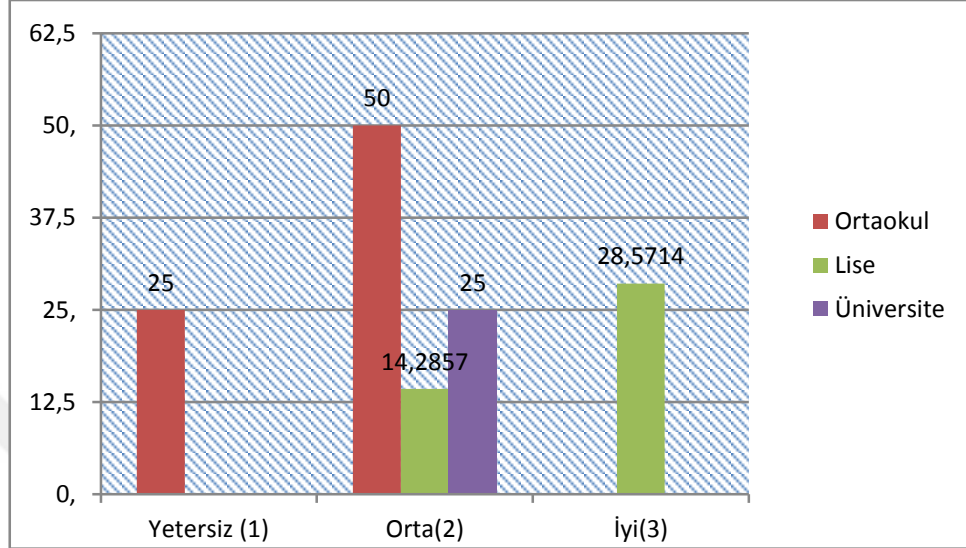
Şekil 13. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 yaş ve altı grubunda bulunan öğrencilerin %13'ünün yetersiz, %13'ünün orta, %38'inin iyi ve %38'inin çok iyi düzeyde bulunduğu anlaşılmaktadır. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %20'sinin orta, %40'ının iyi ve %40'ının çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir. Son olarak, 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'inin orta, %25'inin iyi ve %50'sinin çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

Tablo 102. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul		2			2
Ortaokul	1	2		1	4
Lise		1	2	4	7
Üniversite		1		3	4
Toplam	1	6	2	8	17

Tablo incelendiğinde babası ilkököl ve ortaokul mezunu olan öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özellikleri orta düzeyde, lise ve üniversite mezunu olanların ise çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olanların daha başarılı olduğu söylenebilir.



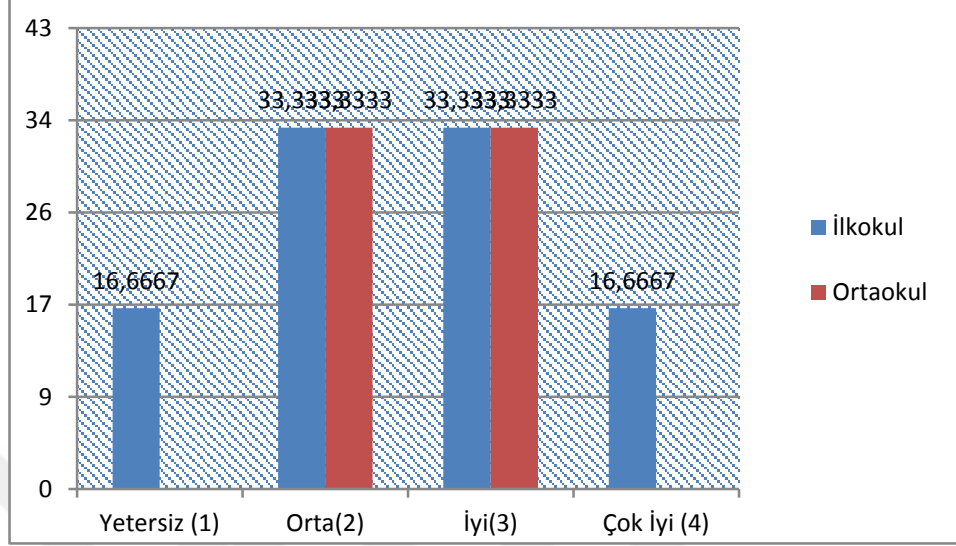
Şekil 14. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin tamamının orta düzeyde yer aldığı görülmüştür. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %50'si orta ve %25'i ise çok iyi düzeyde yer almaktadır. Babası lise mezunu olanların %14'ü orta, %29'u iyi ve %57'si çok iyi düzeyde yer almaktadır. Babası üniversite mezunu olanların %25'i orta ve %75'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 103. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1	2	2	1	6
Ortaokul	0	1	1	1	3
Lise	0	0	2	3	5
Üniversite	0	0	1	2	3
Toplam	1	3	6	7	17

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeylerde toplandığı anlaşılmaktadır. Annesi lise ve üniversite mezunu olanların daha başarılı olduğu görülmüştür.



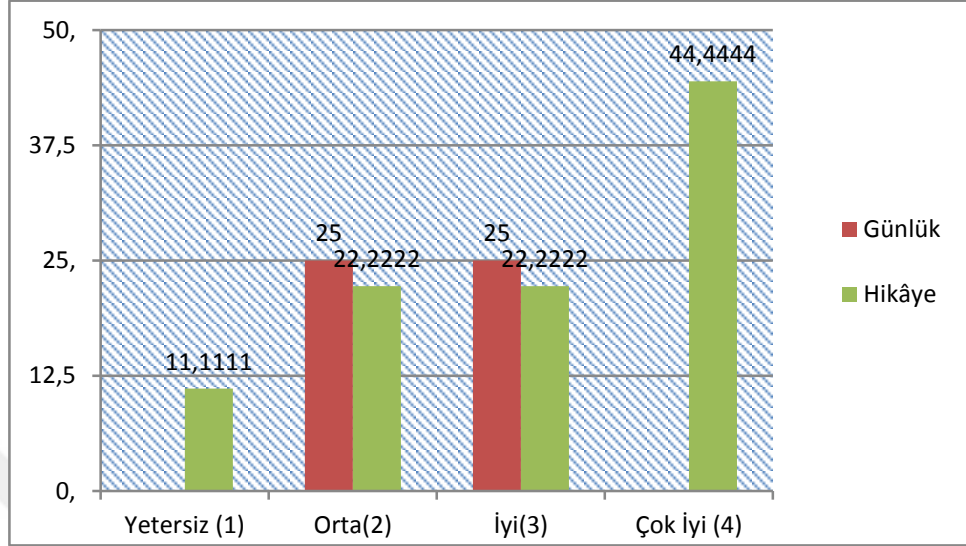
Şekil 15. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %33'ü iyi ve sadece %17'si çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si ise çok iyi düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 104. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme			1	1	2
Günlük		1	1	2	4
Hikâye	1	2	2	4	9
Şiir				2	2
Toplam	1	3	4	9	17

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özellikleri daha çok, çok iyi düzeyinde toplanmıştır. Sevilen yazı türü “şiir” olan öğrenciler en başarılı öğrencilerdir.



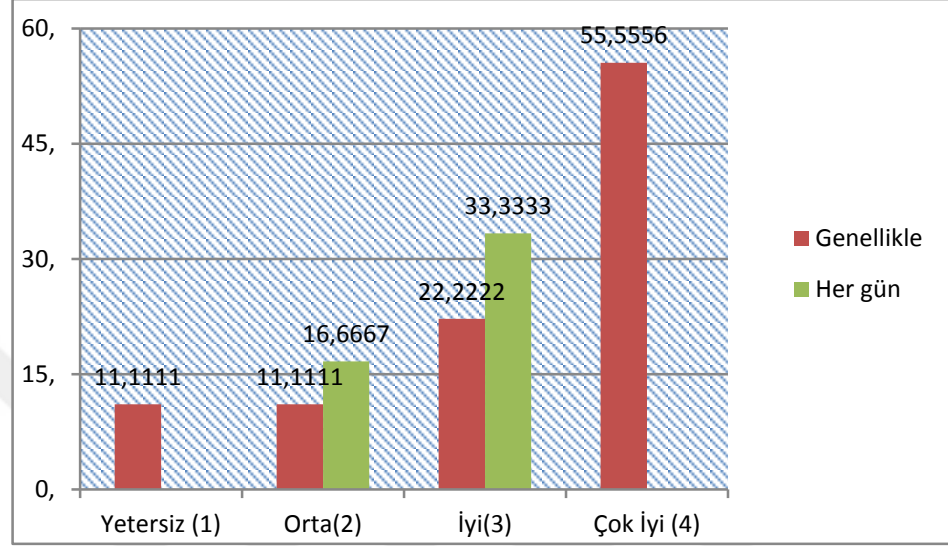
Şekil 16. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türü hikâye olan öğrencilerin %11’, yetersiz, %22’si orta, %22’si iyi ve %44’ü çok iyi düzeyde yer almaktadır. Sevdiği yazı türü günlük olan öğrencilerin %25’i orta, %25’i iyi ve %50’si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türü deneme olan öğrencilerin yarısı iyi diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türü şiir olan öğrencilerin ise tamamı çok iyi düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 105. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az		2			2
Genellikle	1	1	2	5	9
Her gün		1	2	3	6
Toplam	1	4	4	8	17

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bilgisayarda “genellikle” ve “her gün” yazı yazan öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özellikleri iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaşmıştır. Bilgisayarda az yazı yazan öğrencilerin daha az başarılı olduğu söylenebilir.



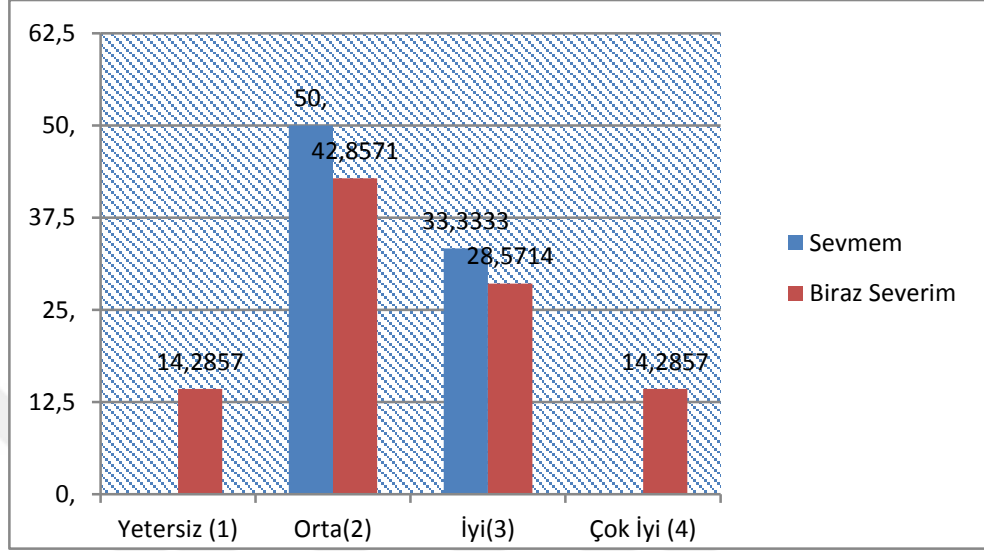
Şekil 17. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazan öğrencilerin tamamı orta düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazan öğrencilerin %11’i yetersiz, %11’i orta, %22’si iyi ve %56’sı çok iyi düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda her gün yazı yazan öğrencilerin %17’si orta, %33’ü iyi, %50’si ise çok iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 106. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem		3	2	1	6
Biraz Severim	1	3	2	1	7
Çok Severim			1	3	4
Toplam	1	6	5	5	17

Tablo incelendiğinde öğrencilerin biçim özelliklerinin orta, iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin, yazı yazmayı sevmediğini ve yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilere göre biçim özellikleri konusunda daha başarılı olduğu görülmektedir.



Şekil 18. Öğrenci Çalışmalarındaki Biçim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

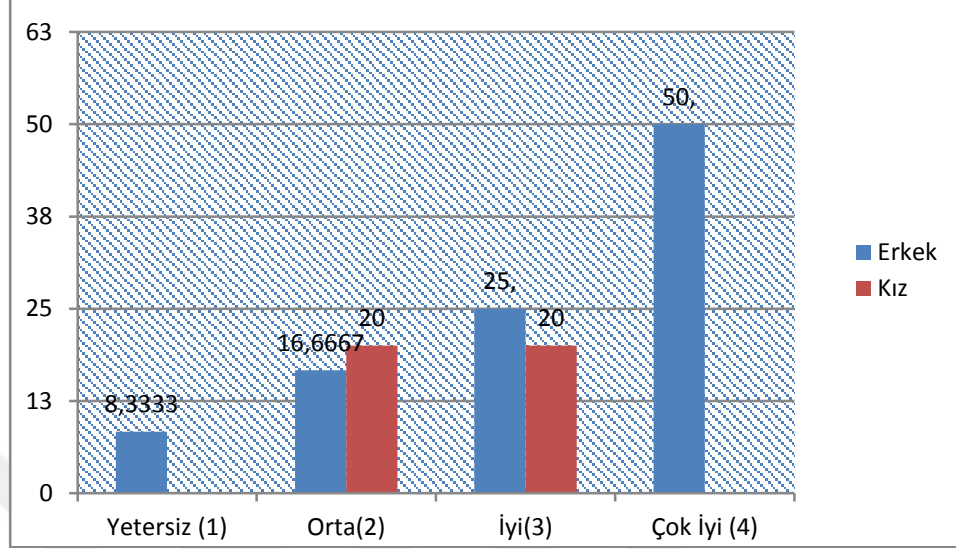
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %50'si orta, %33'ü iyi ve sadece %17'si çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ü yetersiz, %43'ü orta, %29'u iyi ve sadece %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'inin iyi ve %75'inin ise çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

4.2.5.2 Öğrenci çalışmalarındaki kural özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 107. Öğrenci Çalışmalarının Kural Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	1	2	3	6	12
Kız		1	1	3	5
Toplam	1	3	4	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarıları birbirine oldukça yakındır.



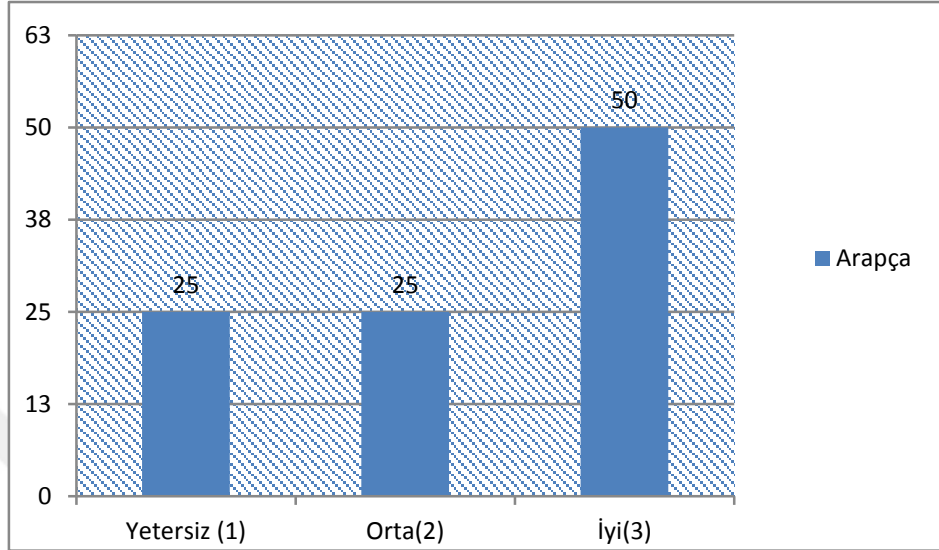
Şekil 19. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkek öğrencilerin %8'inin yetersiz, %17'sinin orta, %25'inin iyi ve %50'sinin çok iyi düzeyde yer aldığı görülmektedir. Kız öğrencilerin ise %20'si orta %20'si iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir.

Tablo 108. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça	1	1	2		4
Fransızca			3	2	5
Hintçe				1	1
İngilizce			2	2	4
Moğolca				1	1
Peştuca			1		1
Çince				1	1
Toplam	1	1	8	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Anadili Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir. Anadili Arapça olan öğrencilerin ise kural özellikleri ile ilgili başarıları daha düşük bulunmuştur.



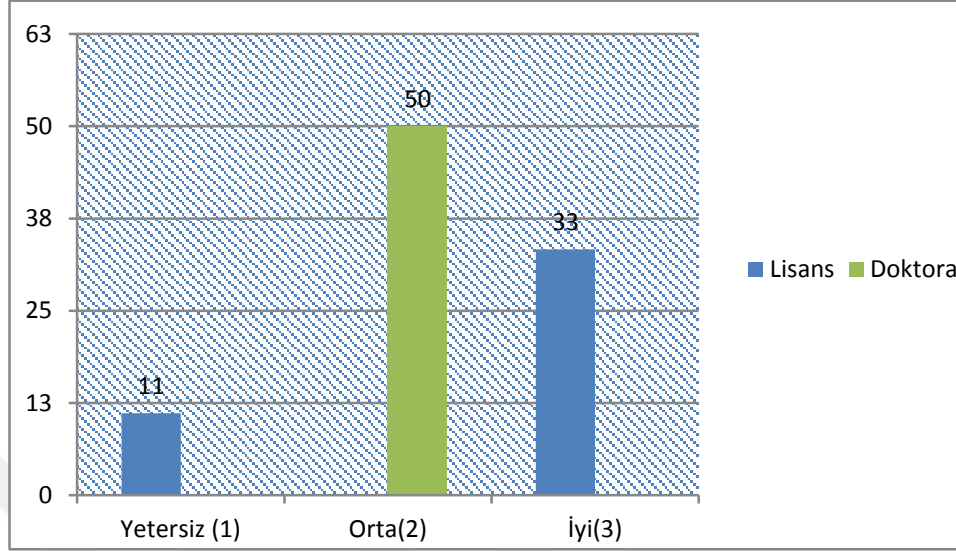
Şekil 20. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i orta ve %50'si iyi düzeyde bulunmaktadır. Anadili Çince, Moğolca ve Hintçe olan öğrenciler, çok iyi düzeyde yer almaktadır. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %60'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Anadili İngilizce olan öğrencilerin ise yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 109. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1		3	5	9
Yüksek Lisans			2	4	6
Doktora		1		1	2
Toplam	1	1	5	10	17

Tablo incelendiğinde öğrencilerin çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Lisans ve yüksek lisans mezunu öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarı oranları daha yüksektir.



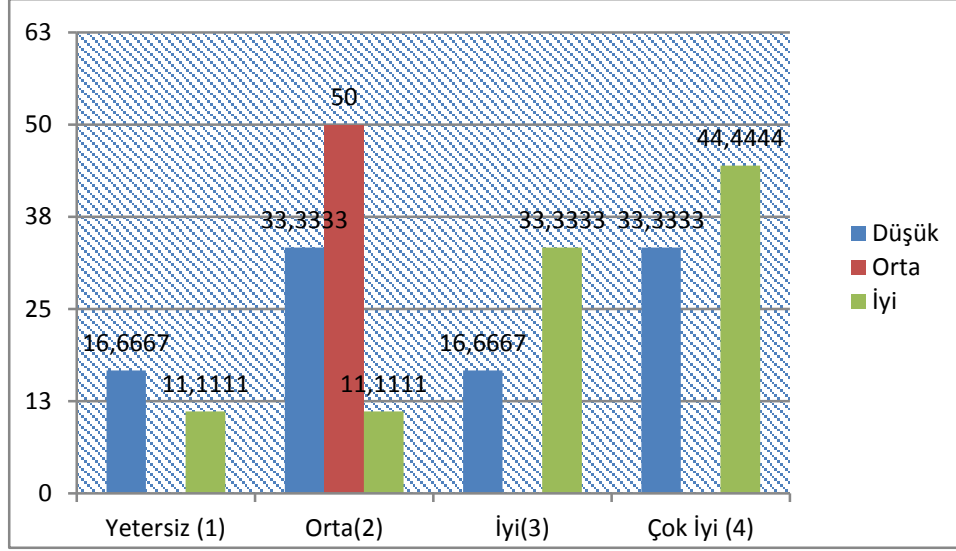
Şekil 21. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Eğitim Durumlarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu öğrencilerin %11'i yetersiz, %33'ü iyi ve %56'sı çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu öğrencilerin yarısı orta, yarısı ise çok iyi düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 110. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	2	1	2	6
Orta	0	1	1	0	2
İyi	1	1	3	4	9
Toplam	2	4	5	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarının daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı anlaşılmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu “iyi” olan öğrencilerin çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.



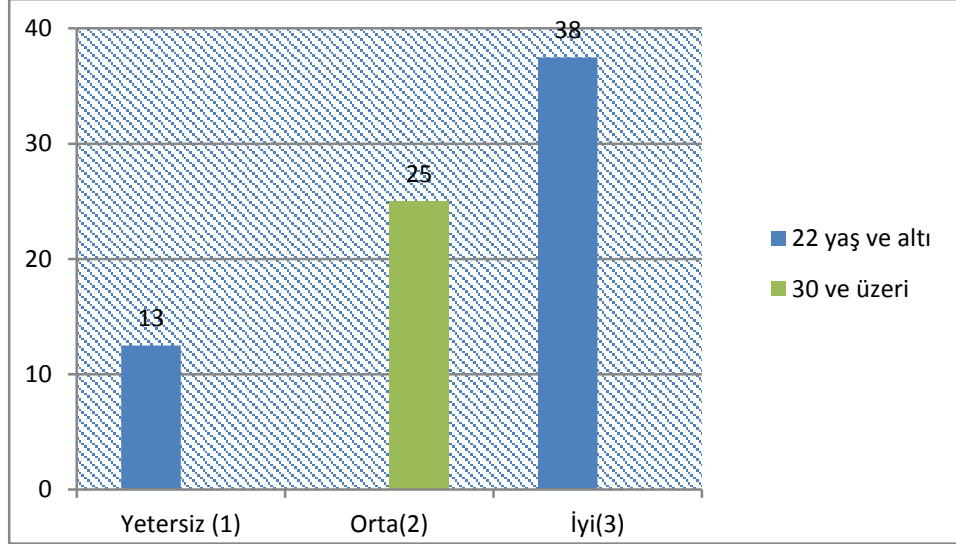
Şekil 22. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Sosyo-ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %17'sinin yetersiz, %33'ünün orta, %17'sinin iyi ve %33'ünün çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilerin yarısı orta düzeyde, yarısı iyi düzeyde yer almaktadır. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %11'i orta, %33'ü iyi ve %44'ü çok iyi düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 111. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı	1		3	4	8
22-30			3	2	5
30 ve üzeri		1		3	4
Toplam	1	1	6	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrenciler diğer yaş grubunda yer alan öğrencilere göre daha başarılıdır.



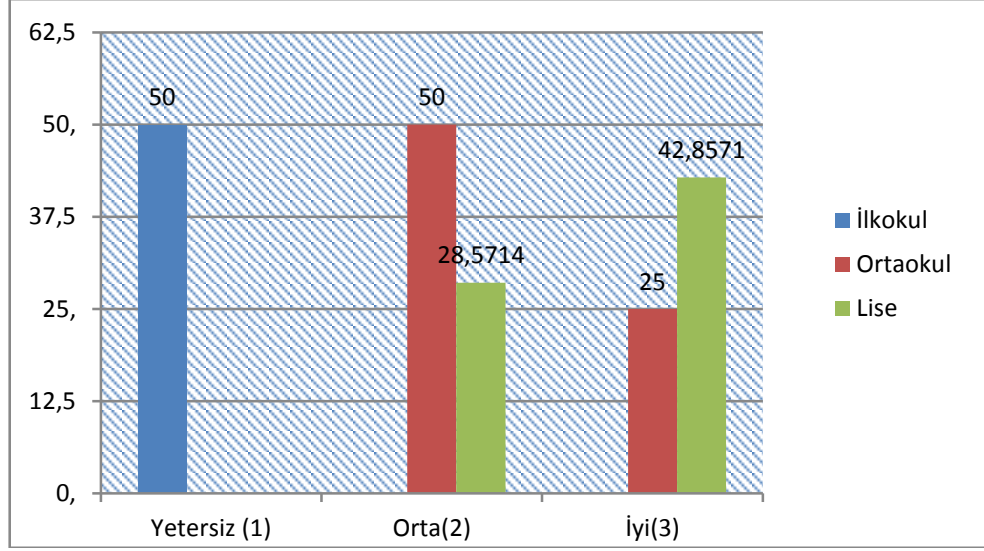
Şekil 23. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 yaş ve altı grubunda yer alan öğrencilerin %13'ünün yetersiz, %38'inin iyi ve %50'sinin çok iyi düzeyde olduğu görülmektedir. 22-30 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %60'ının iyi ve %40'ının ise çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin ise %25'inin orta ve %75'inin ise çok iyi düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Tablo 112. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1		1		2
Ortaokul		2	1	1	4
Lise		2	3	2	7
Üniversite			2	2	4
Toplam	1	4	7	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde değerlendirildiği anlaşılmaktadır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin, kural özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.



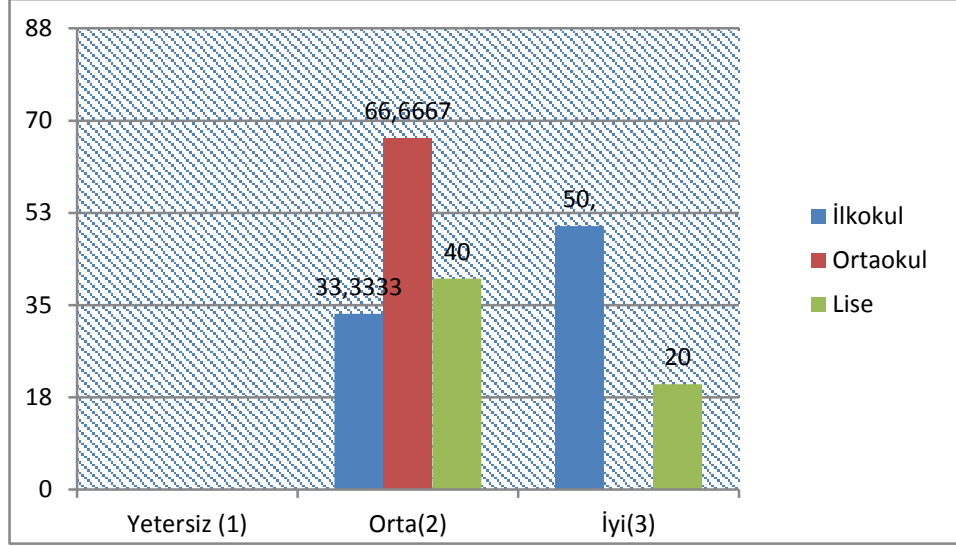
Şekil 24. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin yarısı yetersiz yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %50'si orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %29'u orta, %43'ü iyi ve %29'u çok iyi düzeyde yer almaktadır. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin ise yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 113. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul		2	3	1	6
Ortaokul		2		1	3
Lise		2	1	2	5
Üniversite			1	2	3
Toplam		6	5	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin orta, iyi ve çok iyi düzeyde dağıldığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.



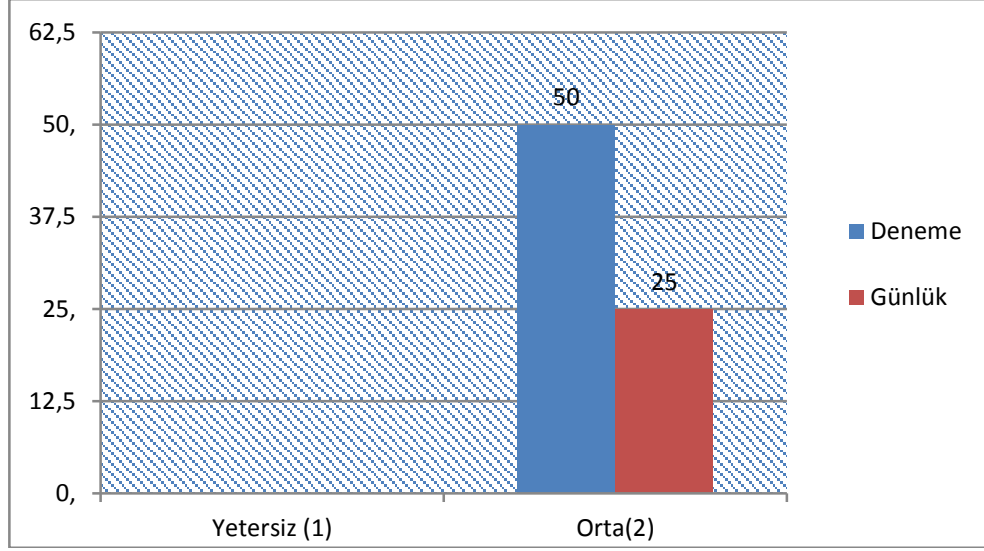
Şekil 25. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %50'si iyi, %12'si çok iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %67'si orta, %33'ü ise çok iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %40'ı orta, %20'si iyi, %40'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 114. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme		1		1	2
Günlük		1		3	4
Hikâye			4	5	9
Şiir			1	1	2
Toplam		2	5	10	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Günlük yazı türünü daha çok sevdiğini belirten öğrencilerin çalışmalarına ait kural özellikleri daha başarılı bulunmuştur.



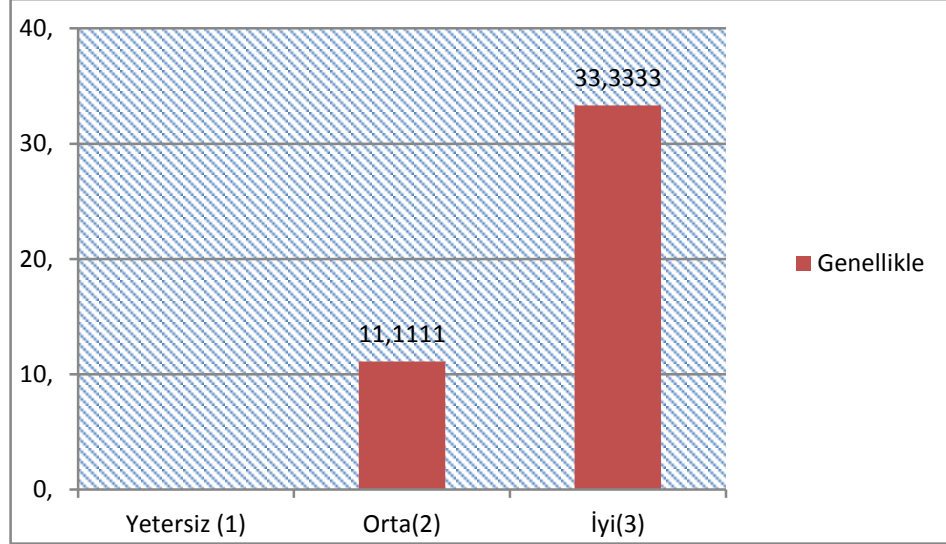
Şekil 26. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde yazı türü olarak deneme türünü seven öğrencilerin %50'si orta, %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır. Yazı türü olarak günlük türünü seven öğrencilerin %25'i orta ve %75'i çok iyi düzeyde yer almaktadır. Yazı türü olarak hikâye türünü seven öğrencilerin %44'ü iyi, %56'sı çok iyi düzeydedir. Yazı türü olarak şiir türünü seven öğrencilerin %50'si iyi, %50'si ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 115. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az		2			2
Genellikle		1	3	5	9
Her gün			2	4	6
Toplam		3	5	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Yazı yazma sıklığını “genellikle” ve “her gün” olarak belirten öğrencilerin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.



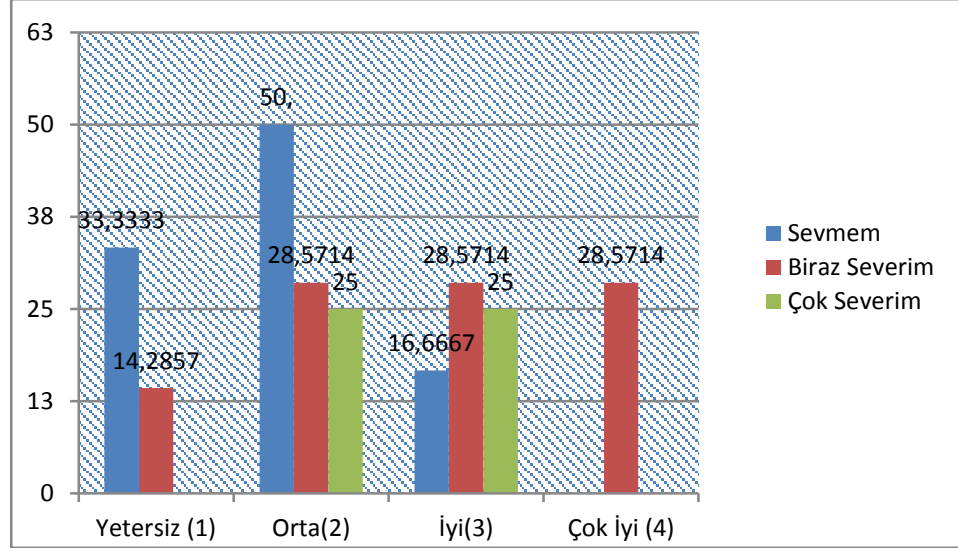
Şekil 27. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin tamamı orta düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %11'i orta, %33'ü iyi ve %56'sı çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si ise çok iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 116. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	2	3	1		6
Biraz Severim	1	2	2	2	7
Çok Severim		1	1	2	4
Toplam	3	6	4	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait kural özelliklerinin daha çok, orta düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Yazı yazmayı sevdiğini belirten öğrencilerin çalışmalarına ait kural özellikleri daha başarılı bulunmuştur.



Şekil 28. Öğrenci Çalışmalarındaki Kural Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

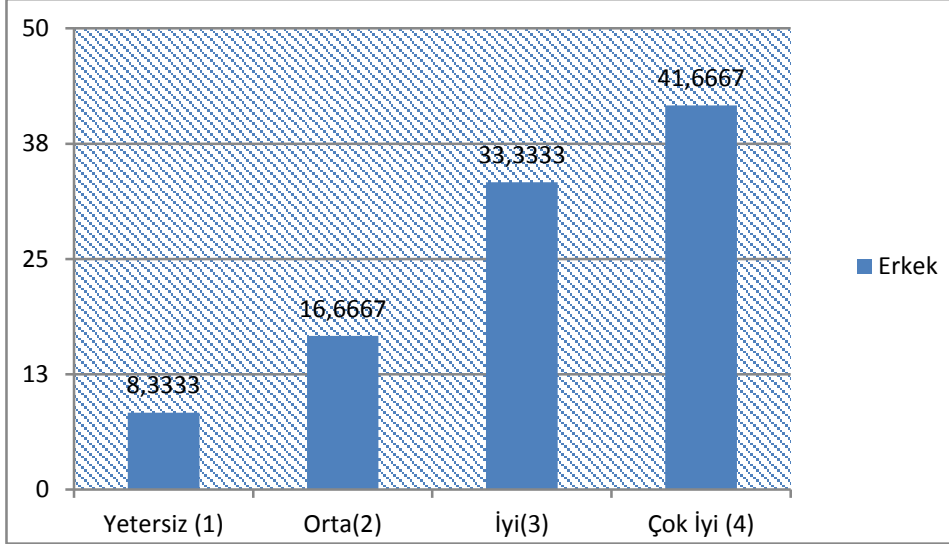
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %33'ünün yetersiz, %50'sinin orta ve %17'sinin iyi düzeyde yer aldığı görülmektedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ünün yetersiz, %29'unun orta, %29'unun iyi ve %29'unun ise çok iyi düzeyde yer aldığı anlaşılmıştır. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'inin orta, %25'inin iyi ve %50'sinin çok iyi düzeyde yer aldığı görülmektedir.

4.2.5.3 Öğrenci çalışmalarındaki sözcük özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 117. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	1	2	4	5	12
Kız			2	3	5
Toplam	1	2	6	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Kızların sözcük özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.



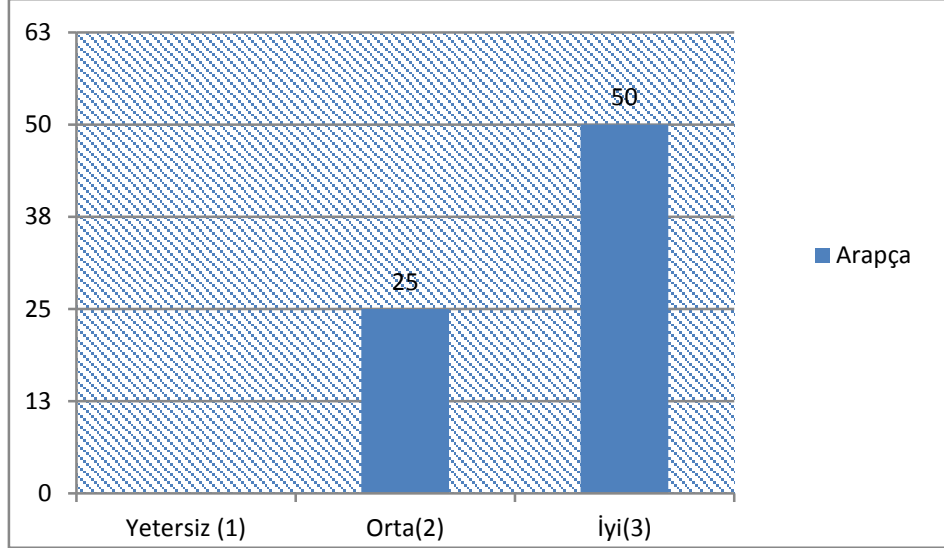
Şekil 29. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkek öğrencilerin %8'inin yetersiz, %17'sinin orta, %33'ü iyi ve %42'si çok iyi düzeydedir. Kız öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı ise çok iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 118. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça		1	2	1	4
Fransızca			2	3	5
Hintçe				1	1
İngilizce			2	2	4
Moğolca				1	1
Peştuca			1		1
Çince				1	1
Toplam		1	7	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Anadili Çince, Moğolca ve Hintçe olan öğrencilerin başarı oranları daha yüksek bulunmuştur.



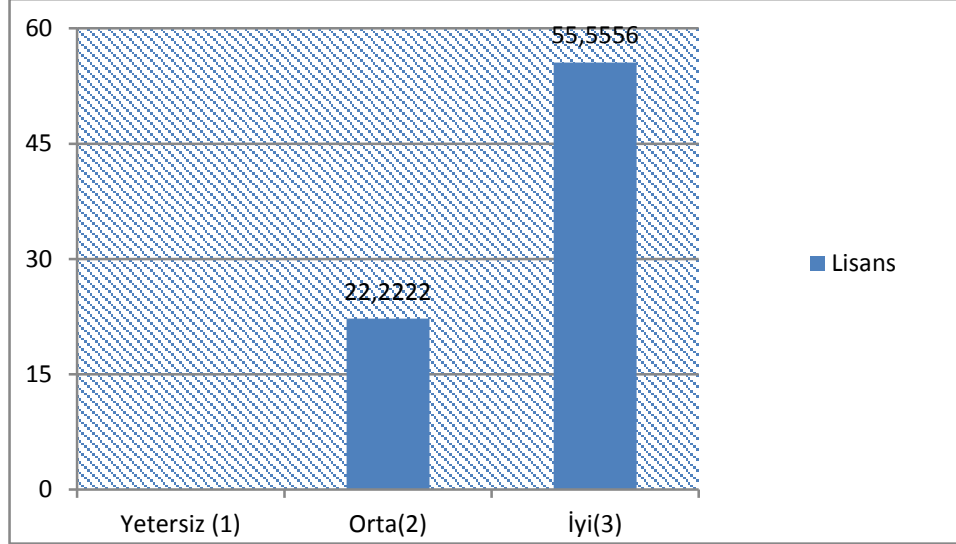
Şekil 30. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i orta, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler çok iyi düzeyde yer almaktadır. Anadili İngilizce olan öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeydedir. Anadili Peştuca olan öğrenci ise iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 119. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans		2	5	2	9
Yüksek Lisans			2	4	6
Doktora			1	1	2
Toplam		2	8	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğrencilerin sözcük özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.



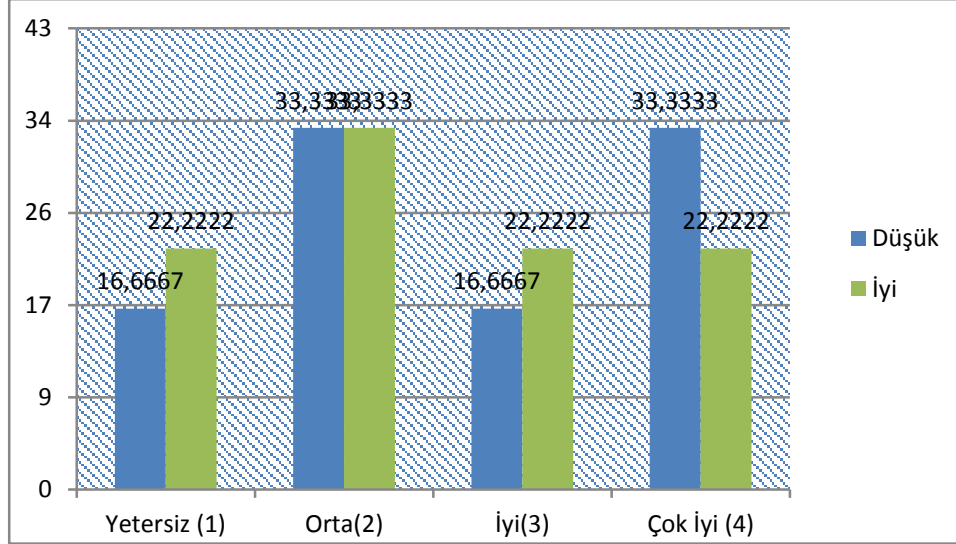
Şekil 31. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu olan öğrencilerin %22'si orta, %56'sı iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu olan katılımcıların yarısı iyi ve diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 120. Öğrenci Çalışmalarındaki Sosyo-Ekonomik Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	2	1	2	6
Orta			1	1	2
İyi	2	3	2	2	9
Toplam	3	5	4	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Sosyo-ekonomik durumu orta ve iyi olan öğrencilerin çalışmalarının daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.



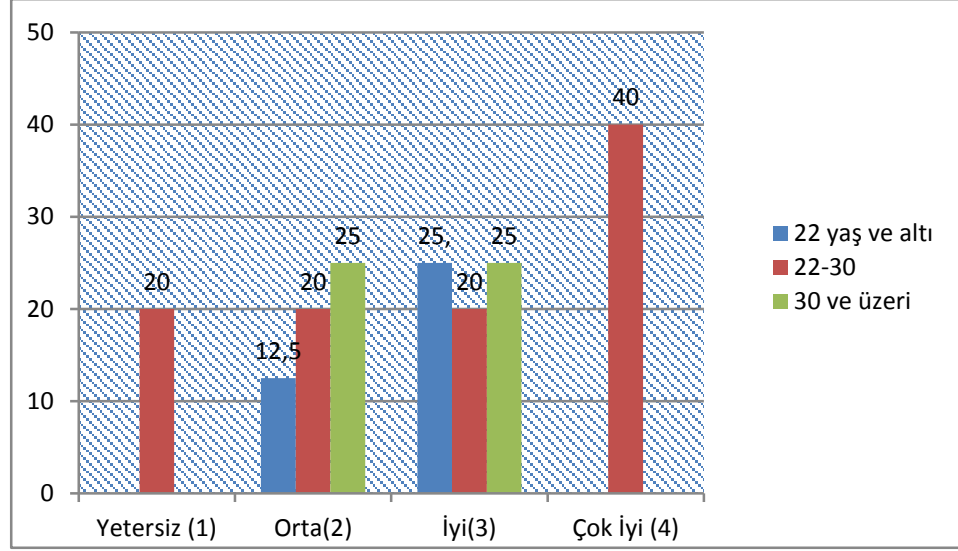
Şekil 32. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sosyo-ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %17'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilerin %50'si iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin %22'si yetersiz, %33'ü orta, %22'si iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 121. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı		1	2	5	8
22-30	1	1	1	2	5
30 ve üzeri		1	1	2	4
Toplam	1	3	4	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. 22 ve altı ve 30 ve üzeri yaş gruplarında bulunan öğrencilerin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.



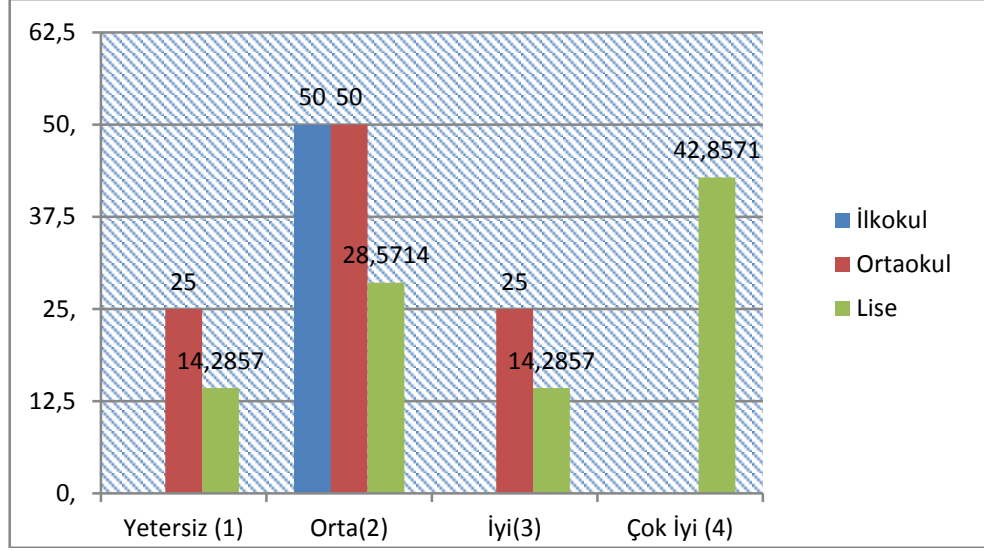
Şekil 33. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan katılımcıların %13'ü orta, %25'i iyi ve %63'ü çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 122. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul		1	1		2
Ortaokul	1	2	1		4
Lise	1	2	1	3	7
Üniversite			1	3	4
Toplam	2	5	4	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha başarılı olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.



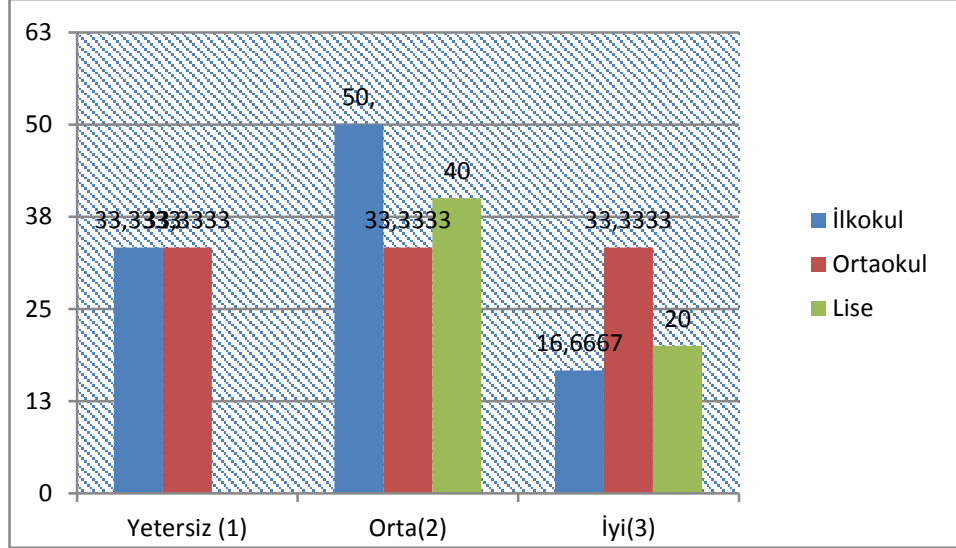
Şekil 34. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Baba Eğitim Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin yarısı orta, diğer yarısı ise iyi düzeyde bulunmaktadır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %50'si orta ve %25'i iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %14'ü yetersiz, %29'u orta, %14'ü iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeydedir.

Tablo 123. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	2	3	1	0	6
Ortaokul	1	1	1	0	3
Lise	0	2	1	2	5
Üniversite	0	0	1	2	3
Toplam	3	6	4	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok orta düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha başarılı olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.



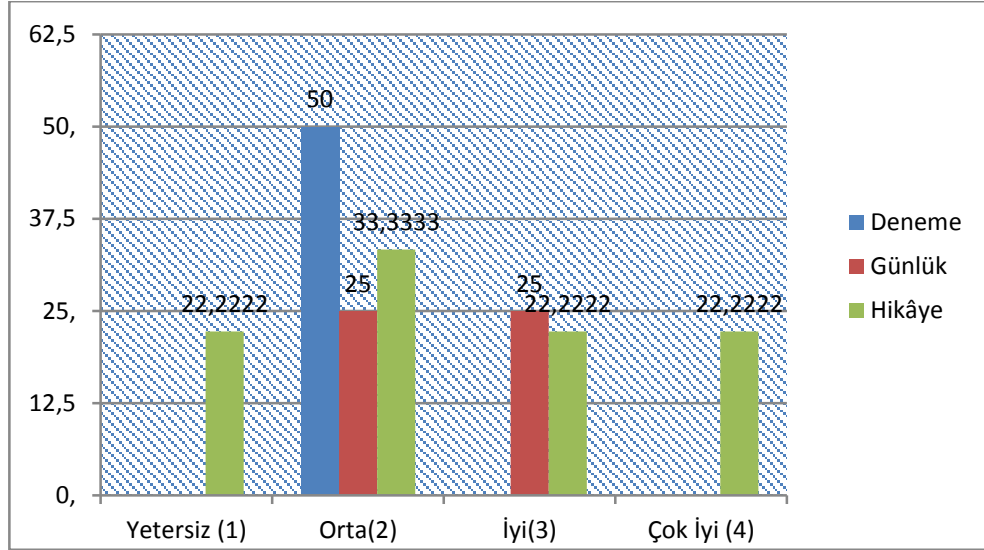
Şekil 35. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Anne Eğitim Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %50'si orta ve %17'si iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %33'ü orta ve %33'ü ise iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %40'ı orta, %20'si iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 124. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme		1	1		2
Günlük		1	1	2	4
Hikâye	2	3	2	2	9
Şiir			1	1	2
Toplam	2	5	5	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, orta, iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü günlük ve şiir olarak belirten öğrencilerin çalışmalarına ait sözcük özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.



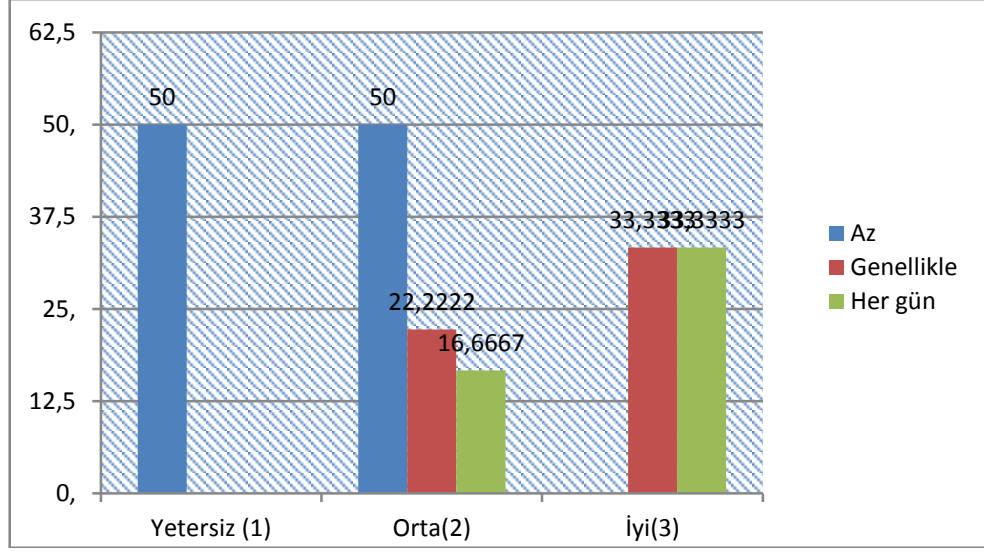
Şekil 36. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin yarısı orta, diğer yarısı ise iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikaye olarak belirten öğrencilerin %22'si yetersiz, %33'ü orta, %22'si iyi ve %22'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 125. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az	1	1			2
Genellikle		2	3	4	9
Her gün		1	2	3	6
Toplam	1	4	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



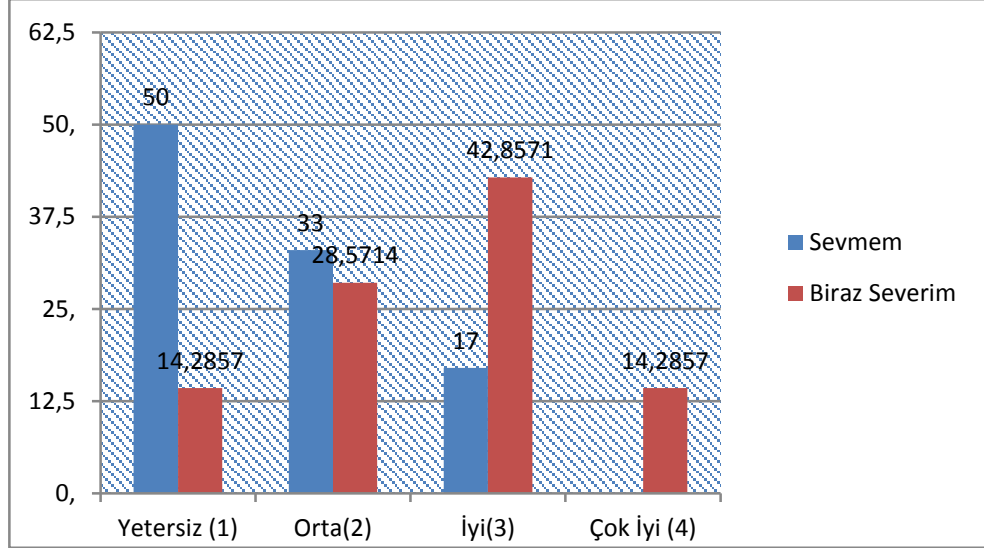
Şekil 37. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı yetersiz, diğer yarısı ise orta düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %22'si orta, %33'ü iyi ve %44'ü ise çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %17'si orta, %33'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 126. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	3	2	1	0	6
Biraz Severim	1	2	3	1	7
Çok Severim	0	0	1	3	4
Toplam	4	4	5	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



Şekil 38. Öğrenci Çalışmalarındaki Sözcük Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

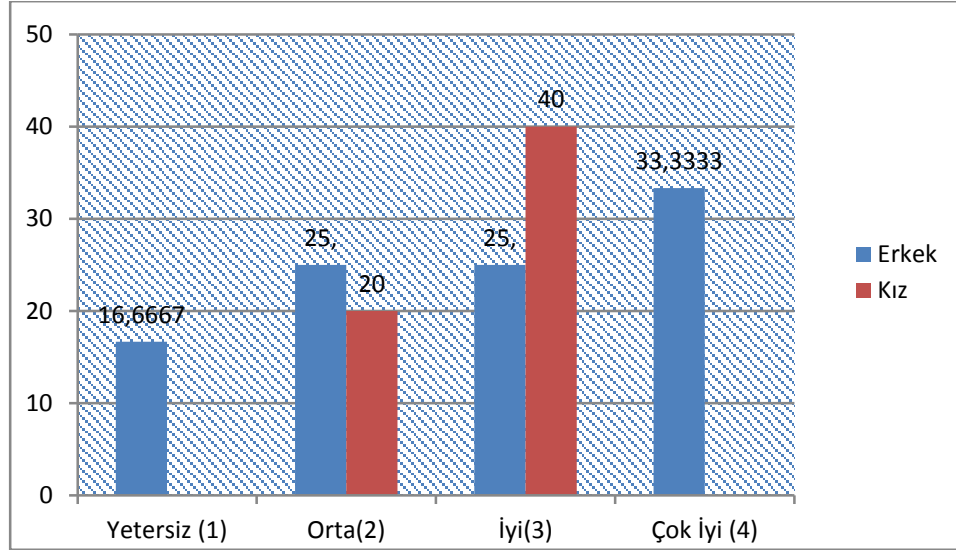
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %50'si yetersiz, %33'ü orta ve %17'si iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ü yetersiz, %29'u orta, %43'ü iyi ve %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

4.2.5.4 Öğrenci çalışmalarında cümle özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 127. Öğrenci Çalışmalarının Cümle Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	2	3	3	4	12
Kız		1	2	2	5
Toplam	2	4	5	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Genel olarak, kız öğrencilerin çalışmaları daha başarılı olarak değerlendirilmiştir.



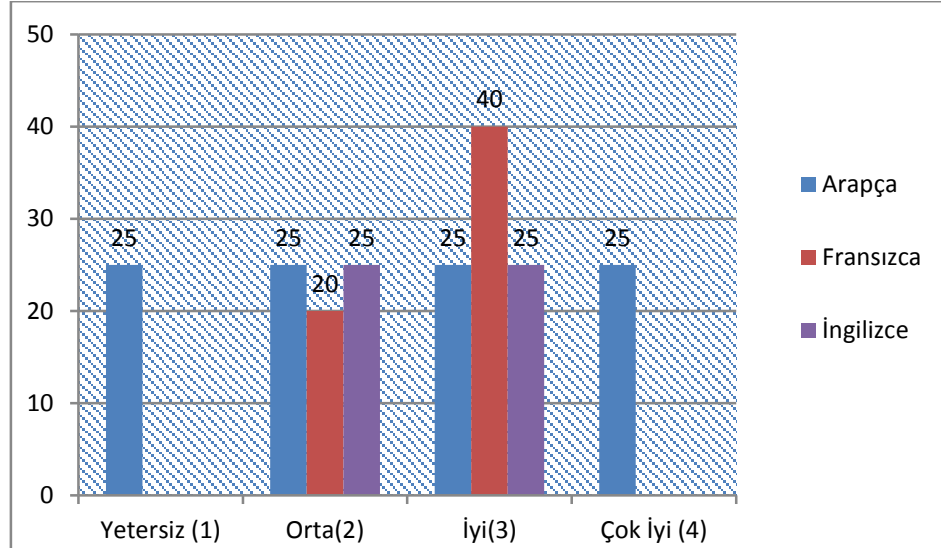
Şekil 39. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde Erkek öğrencilerin %17'si yetersiz, %25'i orta, %25'i iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Kız öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 128. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça	1	1	1	1	4
Fransızca		1	2	2	5
Hintçe				1	1
İngilizce		1	1	2	4
Moğolca				1	1
Peştuca			1		1
Çince				1	1
Toplam	1	3	5	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrencilerin çalışmalarının daha başarılı olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.



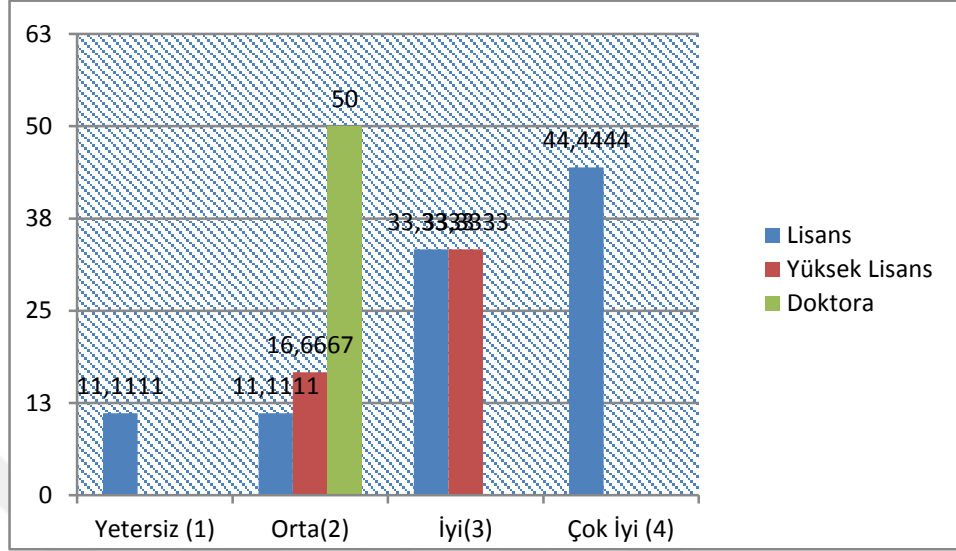
Şekil 40. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'inin yetersiz, %25'inin orta, %25'inin iyi ve %25'inin çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler çok iyi düzeyde yer almıştır. Anadili İngilizce olan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Anadili Peştuca olan öğrenci ise iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 129. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1	1	3	4	9
Yüksek Lisans		1	2	3	6
Doktora		1	1		2
Toplam	1	3	6	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılıdır.



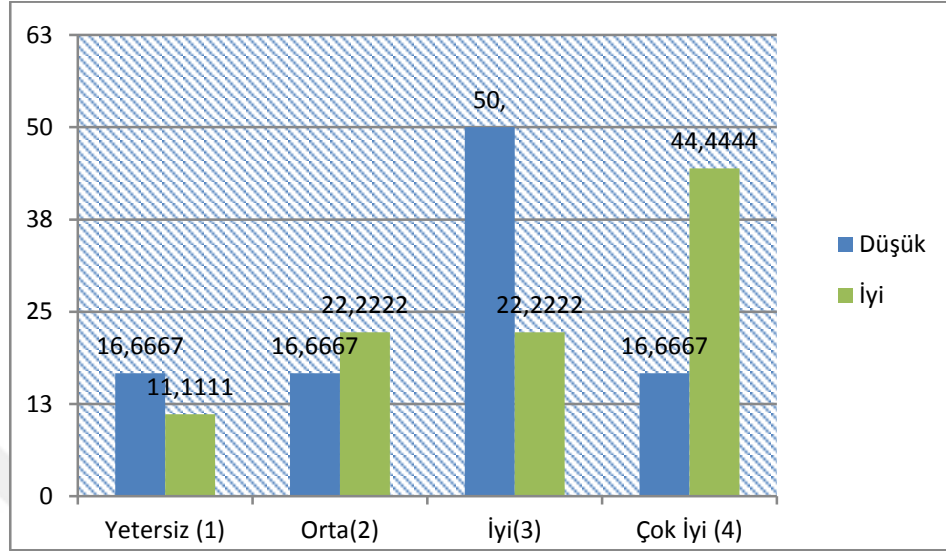
Şekil 41. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %11'i orta, %33'ü iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu öğrencilerin %17'si orta, %33'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu olan öğrencilerin %50'si orta ve %50'si ise iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 130. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	1	3	1	6
Orta		2			2
İyi	1	2	2	4	9
Toplam	2	5	5	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, orta, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



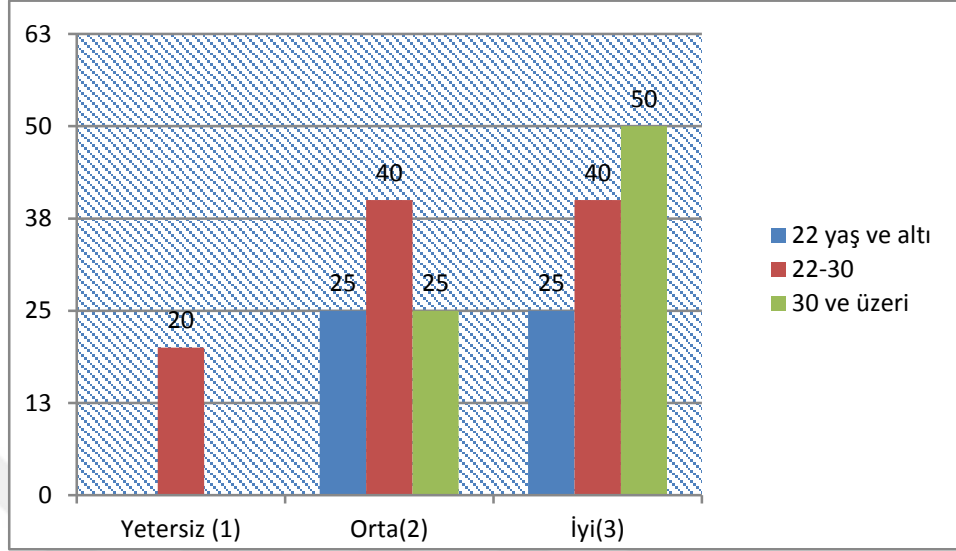
Şekil 42. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %17'si orta, %50'si iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin tamamı orta düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %22'si orta, %22'si iyi ve %44'ü çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 131. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı		2	2	4	8
22-30	1	2	2		5
30 ve üzeri		1	2	1	4
Toplam	1	5	6	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, orta, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



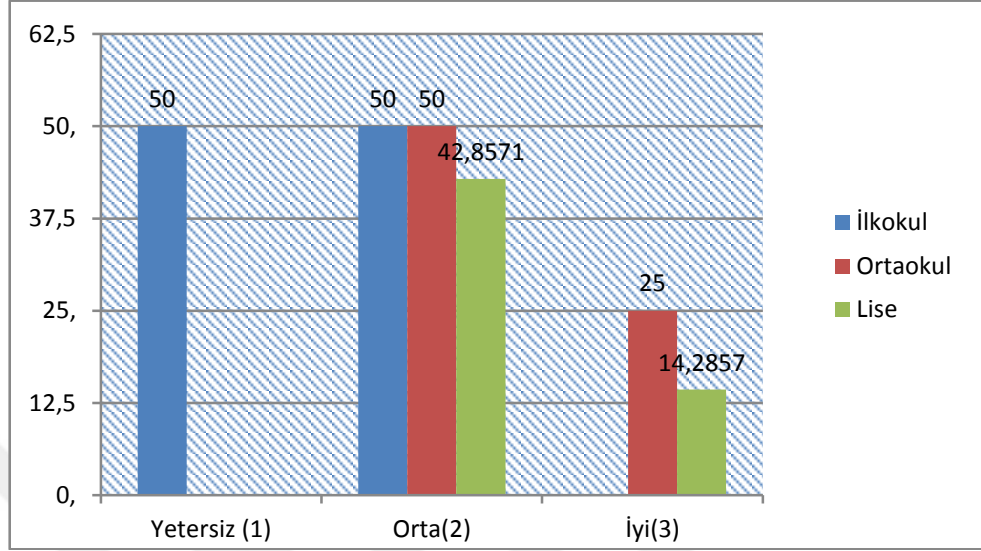
Şekil 43. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %20'si yetersiz, %40'ı orta, %40'ı iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i orta, %50'si iyi ve %25'i ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 132. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1	1			2
Ortaokul		2	1	1	4
Lise		3	1	3	7
Üniversite			2	2	4
Toplam	1	6	4	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



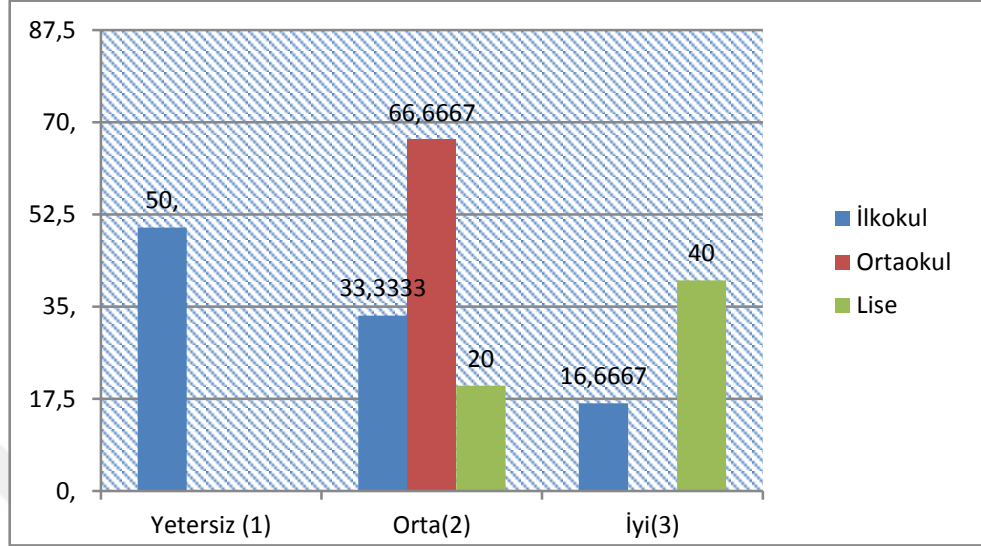
Şekil 44. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yarısı yetersiz, diğer yarısı ise orta düzeydedir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %50'si orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %43'ü orta, %14'ü iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 133. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	3	2	1	0	6
Ortaokul	0	2	1	0	3
Lise	0	1	2	2	5
Üniversite	0	0	1	2	3
Toplam	3	5	5	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, orta ve iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



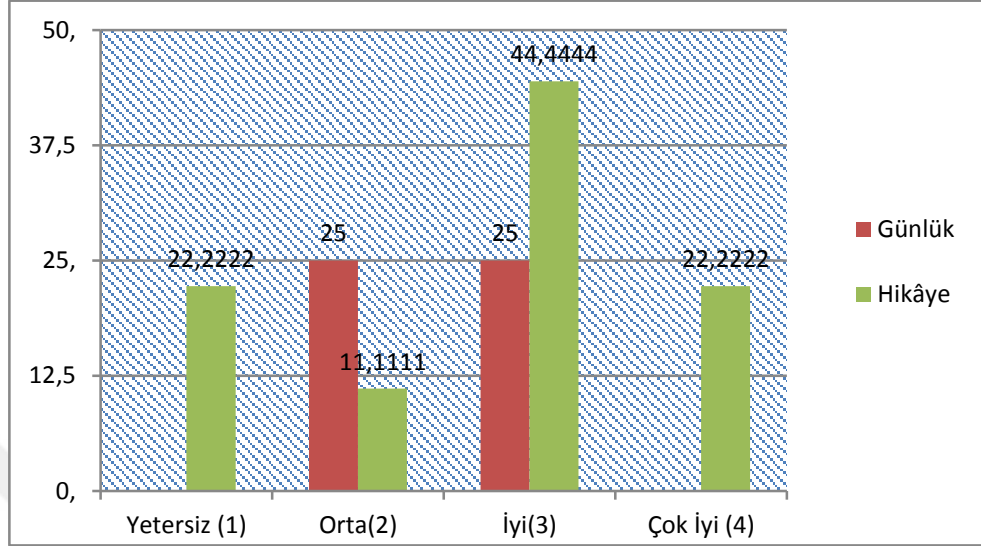
Şekil 45. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %50'si yetersiz, %33'ü orta ve %17'si iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %67'si orta, %33'ü iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 134. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme			1	1	2
Günlük		1	1	2	4
Hikâye	2	1	4	2	9
Şiir			1	1	2
Toplam	2	2	7	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü deneme, günlük ve şiir olarak belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



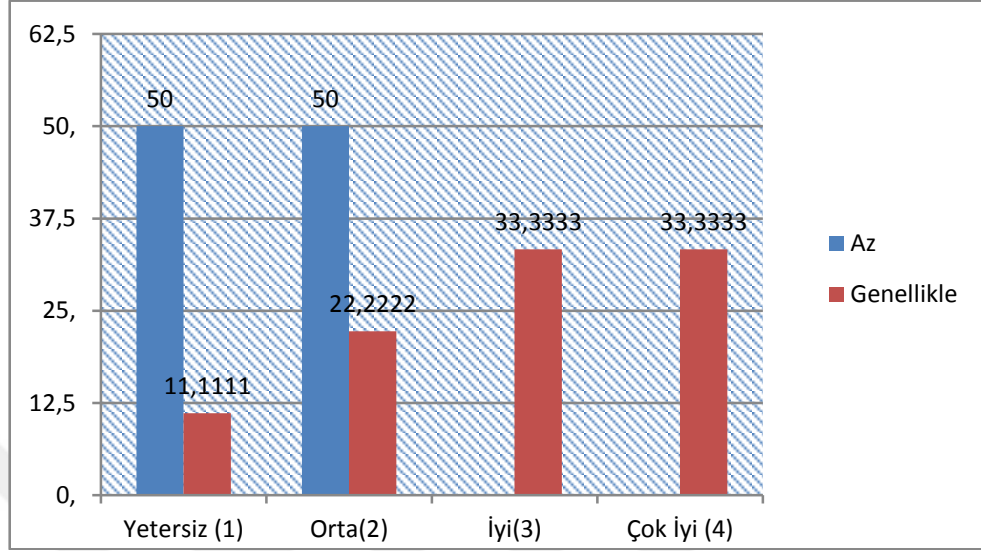
Şekil 46. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeyde bulunmaktadır. Sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikâye olarak belirten öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 135. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az	1	1			2
Genellikle	1	2	3	3	9
Her gün			2	4	6
Toplam	2	3	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



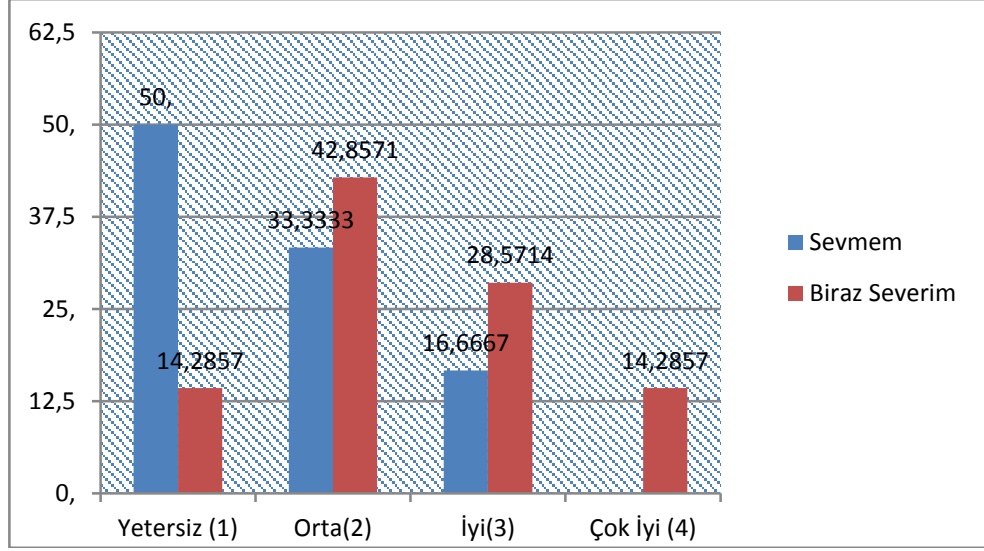
Şekil 47. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise orta düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %11'i yetersiz, %22'si orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 136. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	3	2	1	0	6
Biraz Severim	1	3	2	1	7
Çok Severim	0	0	1	3	4
Toplam	4	5	4	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait cümle özelliklerinin daha çok orta düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin cümle özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



Şekil 48. Öğrenci Çalışmalarındaki Cümle Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

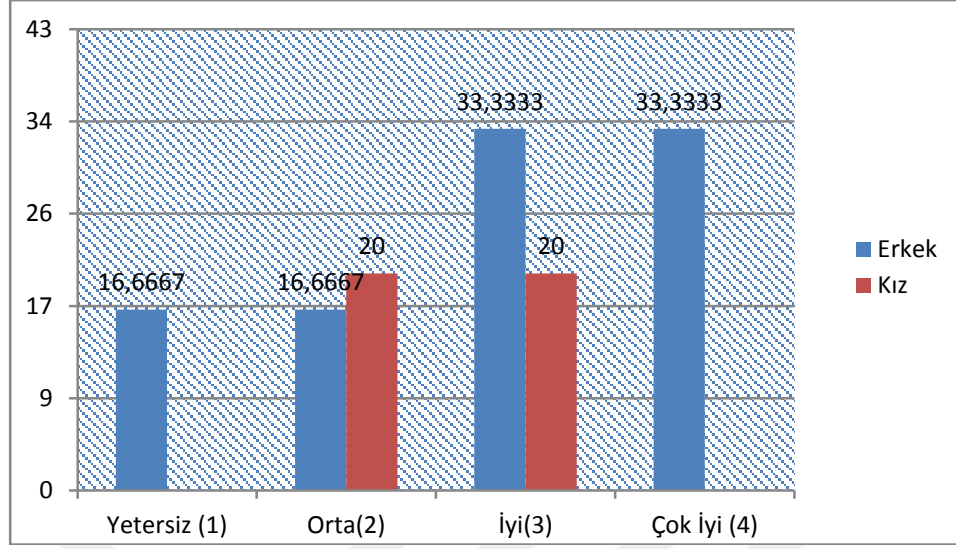
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %50'si yetersiz, %33'ü orta ve %17'si iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ü yetersiz, %43'ü orta, %29'u iyi ve %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

4.2.5.5 Öğrenci çalışmalarında paragraf özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 137. Öğrenci Çalışmalarının Paragraf Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	2	2	4	4	12
Kız		1	1	3	5
Toplam	2	3	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



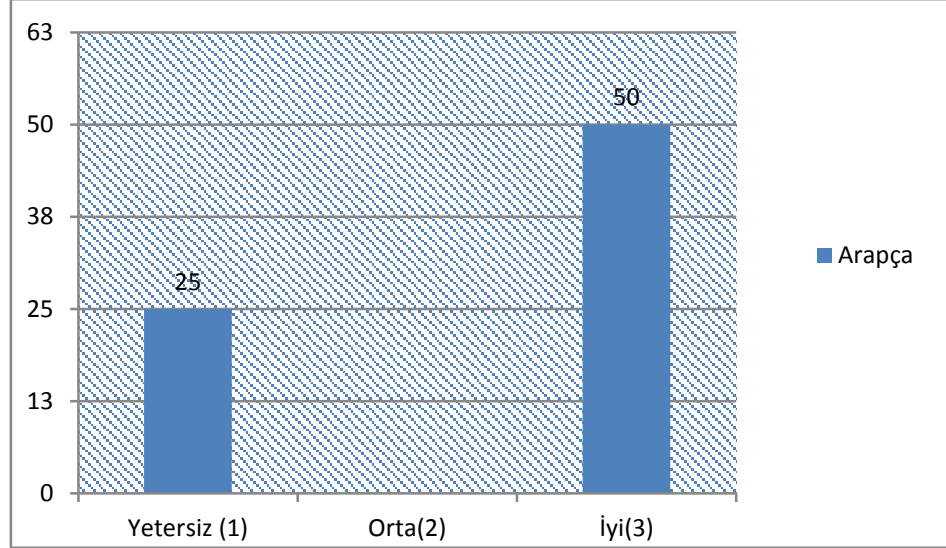
Şekil 49. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkeklerin %17'sinin yetersiz, %17'sinin orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Kızların ise %20'si orta, %20'si iyi ve %60'ı çok iyi düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 138. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça	1		2	1	4
Fransızca			3	2	5
Hintçe				1	1
İngilizce			2	2	4
Moğolca				1	1
Peştuca		1			1
Çince				1	1
Toplam	1	1	7	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



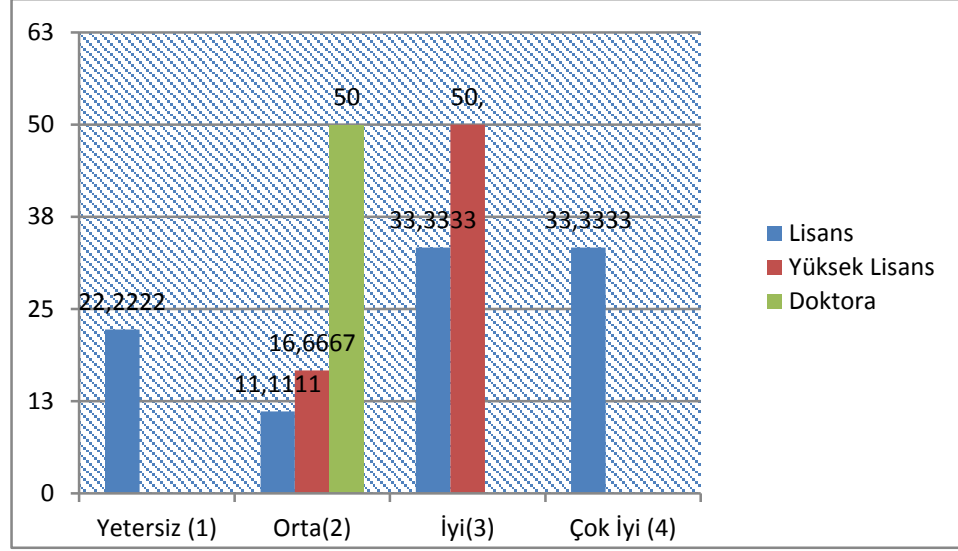
Şekil 50. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %60'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrencilerin tamamı çok iyi düzeydedir. Anadili İngilizce olan öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir. Anadili Peştuca olan öğrenci ise orta düzeyde yar almaktadır.

Tablo 139. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	2	1	3	3	9
Yüksek Lisans		1	3	2	6
Doktora		1	1		2
Toplam	2	3	7	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



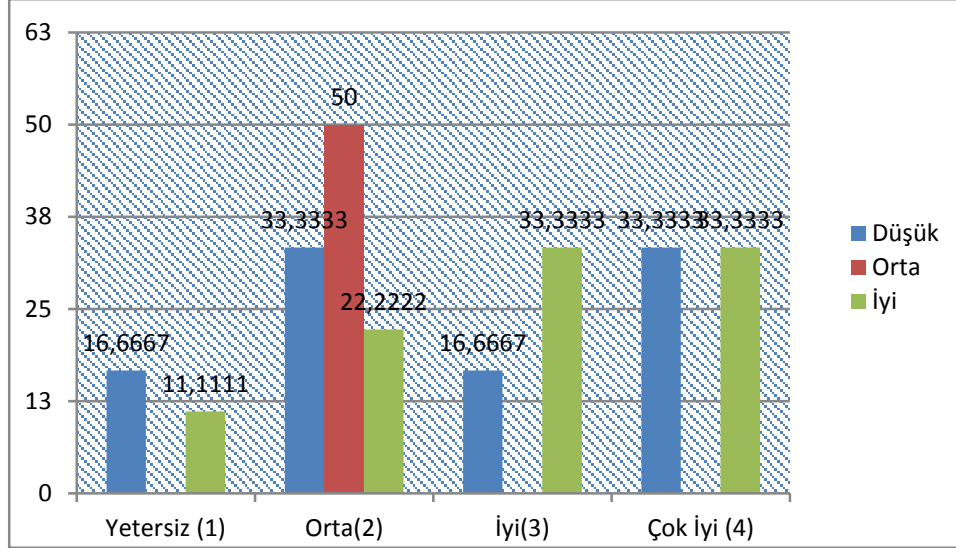
Şekil 51. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu olan öğrencilerin %22'si yetersiz, %11'si orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin %17'si orta, %50'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu olan öğrencilerin yarısı orta, diğer yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 140. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	2	1	2	6
Orta		1	1		2
İyi	1	2	3	3	9
Toplam	2	5	5	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, orta, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve iyi olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



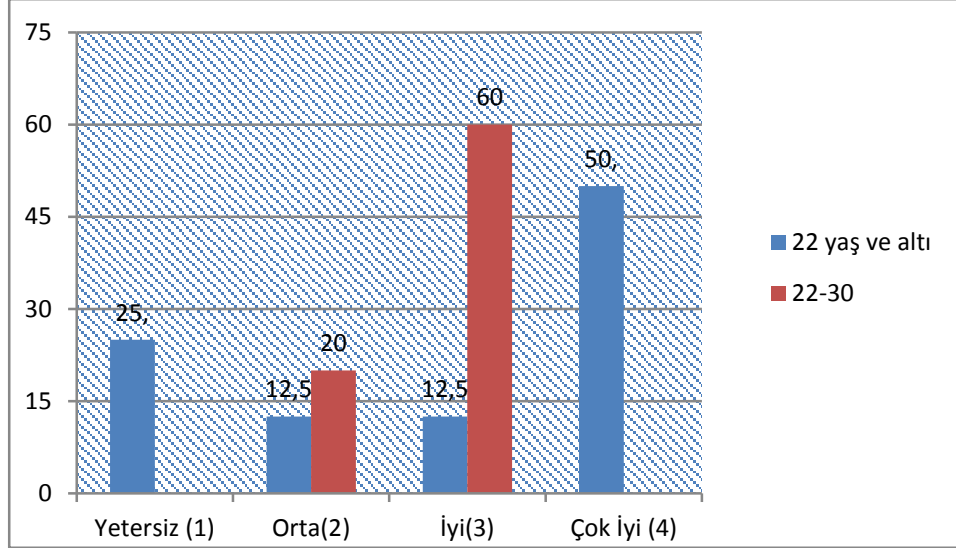
Şekil 52. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %17'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin yarısı orta, diğer yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin ise %11'i yetersiz, %22'si orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 141. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı	2	1	1	4	8
22-30		1	3	1	5
30 ve üzeri	1		2	1	3
Toplam	3	2	6	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



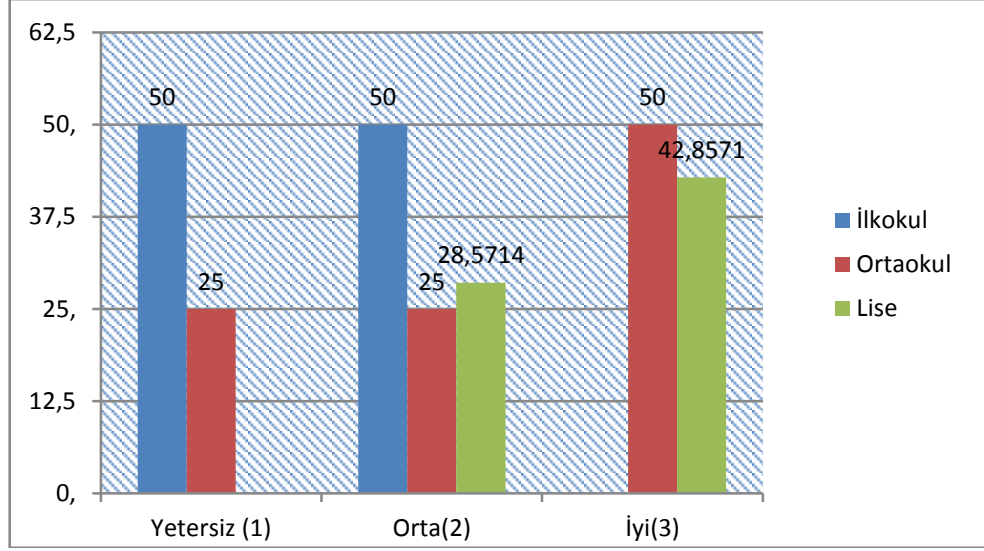
Şekil 53. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i yetersiz, %13'ü orta, %13'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %20'si orta, %13'ü orta, %13'ü iyi ve %50'si ise çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin %67'si iyi ve %33'ü ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 142. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1	1			2
Ortaokul	1	1	2		4
Lise		2	3	2	7
Üniversite			1	3	4
Toplam	2	4	6	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



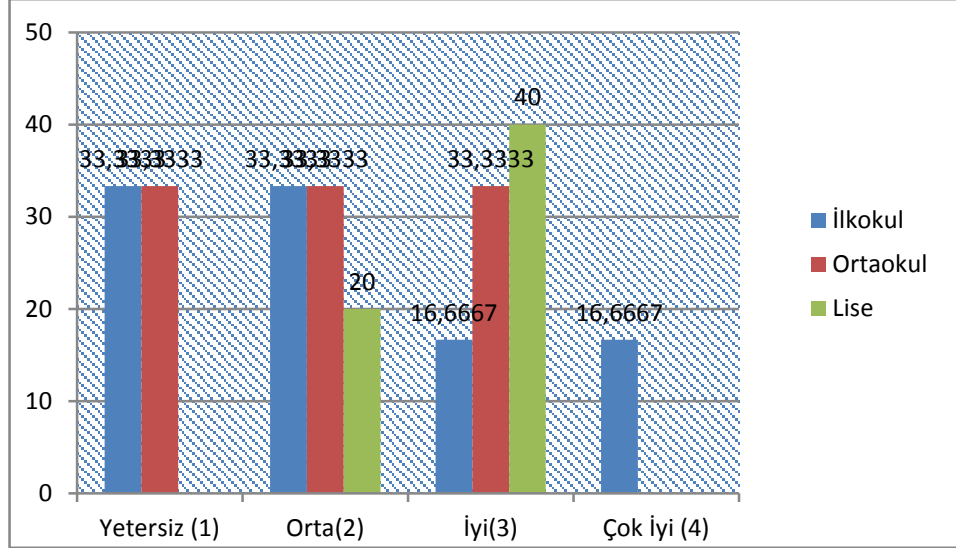
Şekil 54. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yarısı yetersiz, diğer yarısı ise orta düzeydedir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i orta ve %50'si iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %29'u orta, %43'ü iyi ve %29'u çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 143. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	2	2	1	1	6
Ortaokul	1	1	1		3
Lise		1	2	2	5
Üniversite			1	2	3
Toplam	3	4	5	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



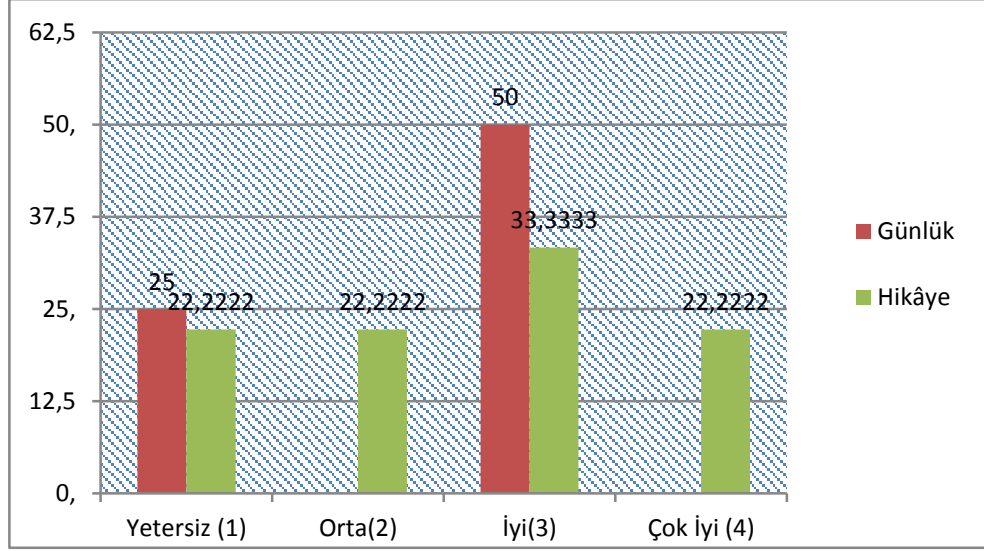
Şekil 55. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %33'ü orta, %17'si iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %33'ü orta ve %33'ü ise iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 144. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme			1	1	2
Günlük	1		2	1	4
Hikâye	2	2	3	2	9
Şiir			1	1	2
Toplam	3	2	7	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü, deneme ve şiir olarak belirten öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



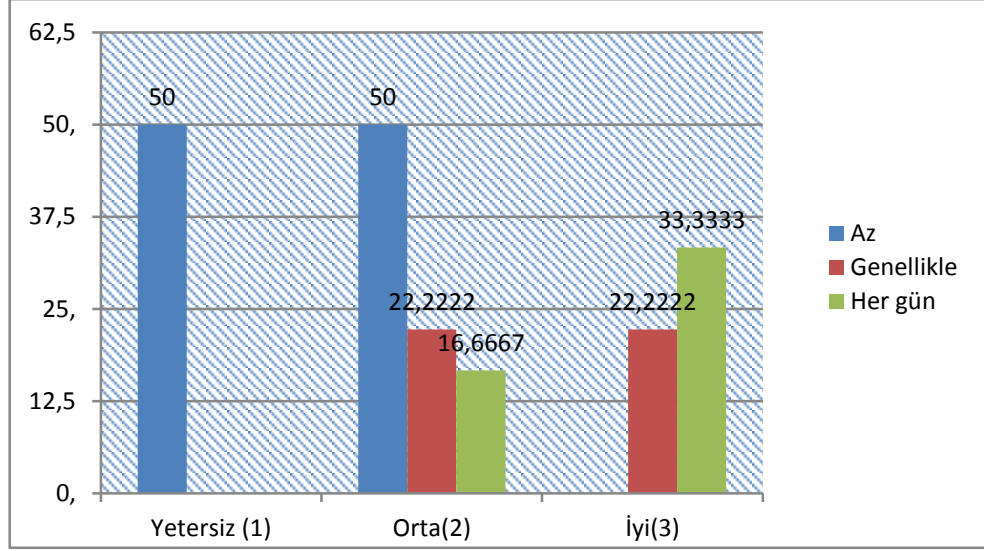
Şekil 56. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %25'i yetersiz, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikâye olarak belirten öğrencilerin %22'si yetersiz, %22'si orta, %33'ü iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 145. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az	1	1	0	0	2
Genellikle	0	2	2	5	9
Her gün	0	1	2	3	6
Toplam	1	4	4	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



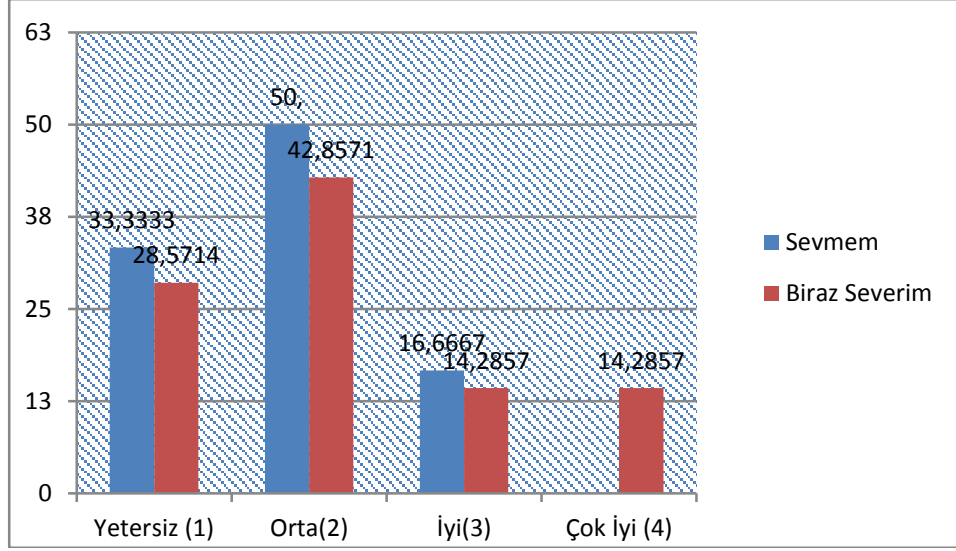
Şekil 57. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı yetersiz, diğer yarısı ise orta düzeydedir. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %22'si orta, %22'si iyi ve %56'sı çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %22'si orta, %22'si iyi ve %56'sı çok iyi düzeydedir.

Tablo 146. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	2	3	1	0	6
Biraz Severim	2	3	1	1	7
Çok Severim	0	0	2	2	4
Toplam	4	6	4	3	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, orta düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.



Şekil 58. Öğrenci Çalışmalarındaki Paragraf Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

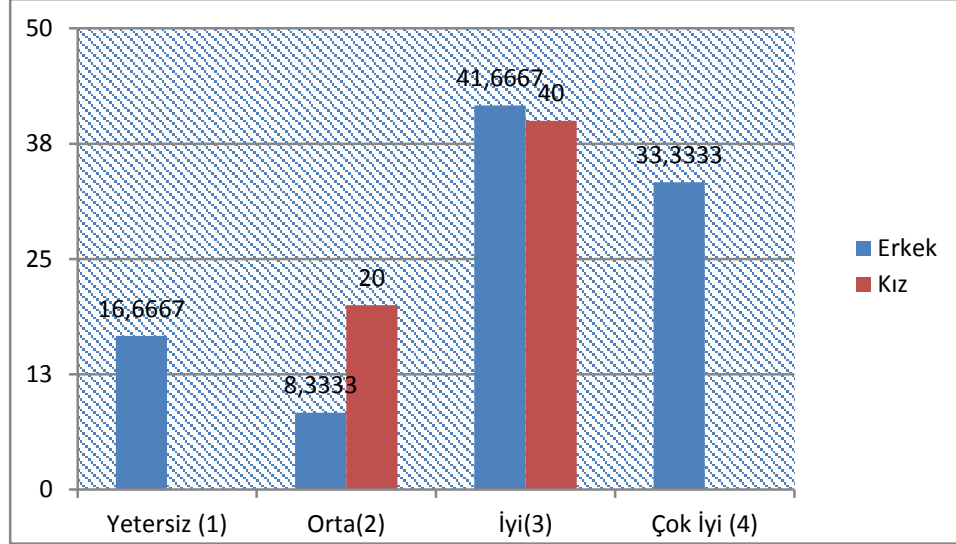
Şekil incelendiğinde, yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %33'ü yetersiz, %50'si orta ve %17'si iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %29'u yetersiz, %43'ü orta, %14'ü iyi ve %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir.

4.2.5.6 Öğrenci çalışmalarında anlatım özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 147. Öğrenci Çalışmalarının Anlatım Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	2	1	5	4	12
Kız		1	2	2	5
Toplam	2	2	7	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili başarıları birbirine yakın bulunmuştur.



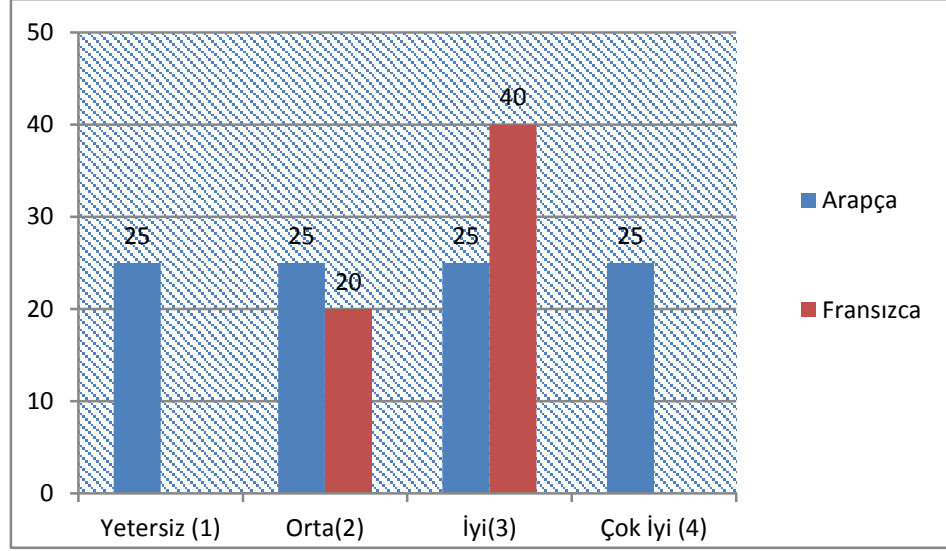
Şekil 59. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkeklerin %17'sinin yetersiz, %8'inin orta, %42'sinin iyi, %33'ünün ise çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Kızların %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir.

Tablo 148. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça	1	1	1	1	4
Fransızca		1	2	2	5
Hintçe				1	1
İngilizce			2	2	4
Moğolca				1	1
Peştuca		1			1
Çince				1	1
Toplam	1	3	5	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe ve Moğolca olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



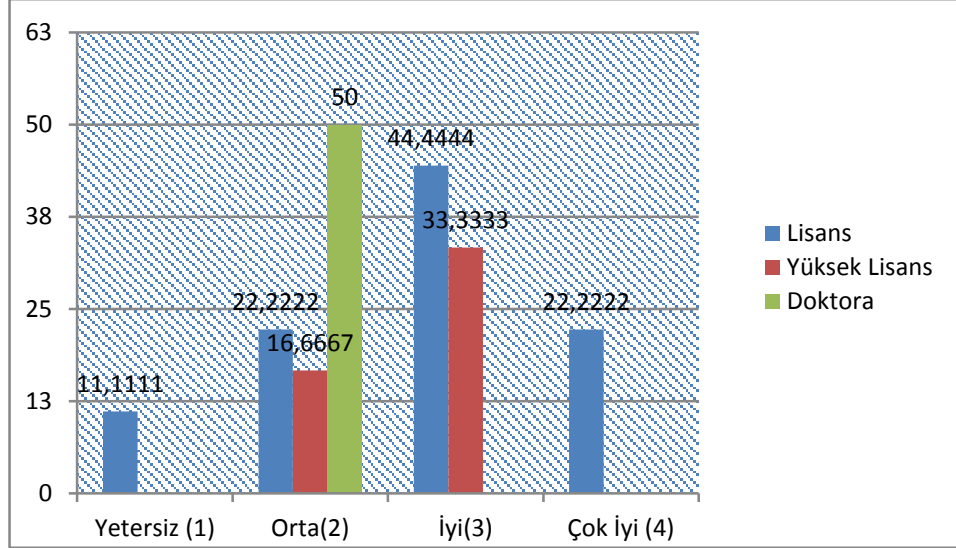
Şekil 60. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Anadile Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler, çok iyi düzeyde yer almıştır. Anadili Peştuca olan öğrenci ise orta düzeyde yer almıştır.

Tablo 149. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1	2	4	2	9
Yüksek Lisans		1	2	3	6
Doktora		1	1		2
Toplam	1	4	7	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yüksek lisans mezunu öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



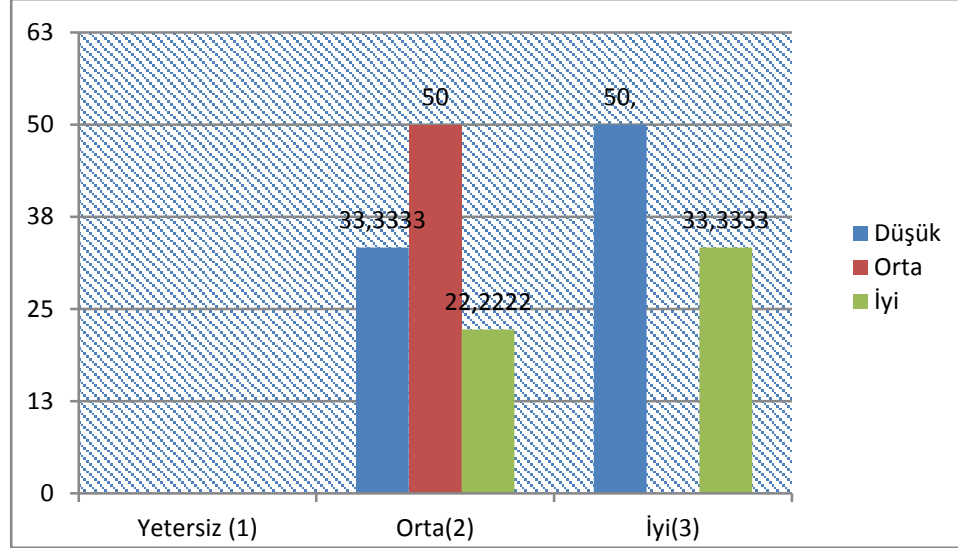
Şekil 61. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %22'si orta, %44'ü iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu öğrencilerin %17'si orta, %33'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu öğrencilerin yarısı orta, diğer yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 150. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Dururuma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	0	2	3	1	6
Orta	0	1	1	0	2
İyi	0	2	3	4	9
Toplam	-	5	7	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



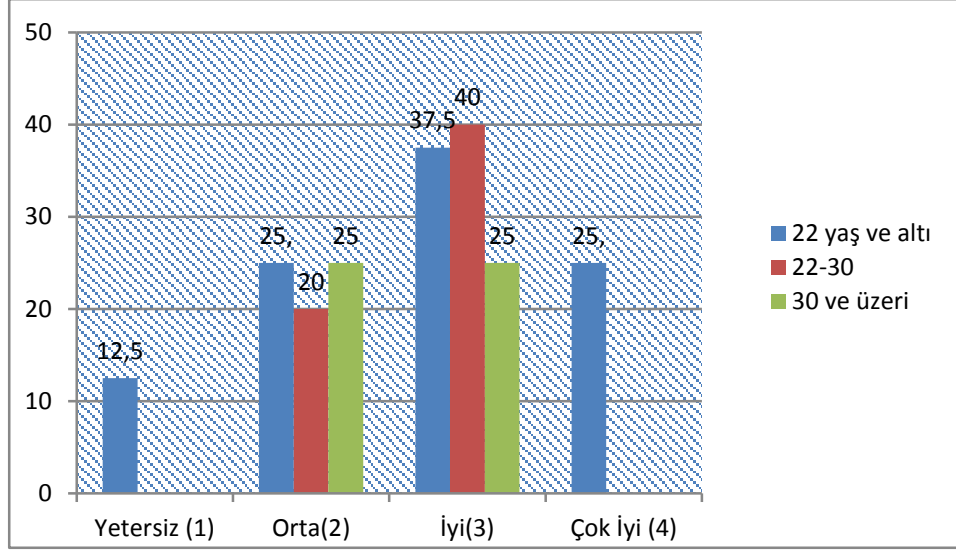
Şekil 62. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Dururuma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %33'ü orta, %50'si iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilerin yarısı orta, diğer yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin %22'si orta, %33'ü iyi ve %44'ü çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 151. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı	1	2	3	2	8
22-30		1	2	2	5
30 ve üzeri		1	1	2	4
Toplam	1	4	6	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 22-30 ve 30 ve üzeri yaş gruplarında bulunan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



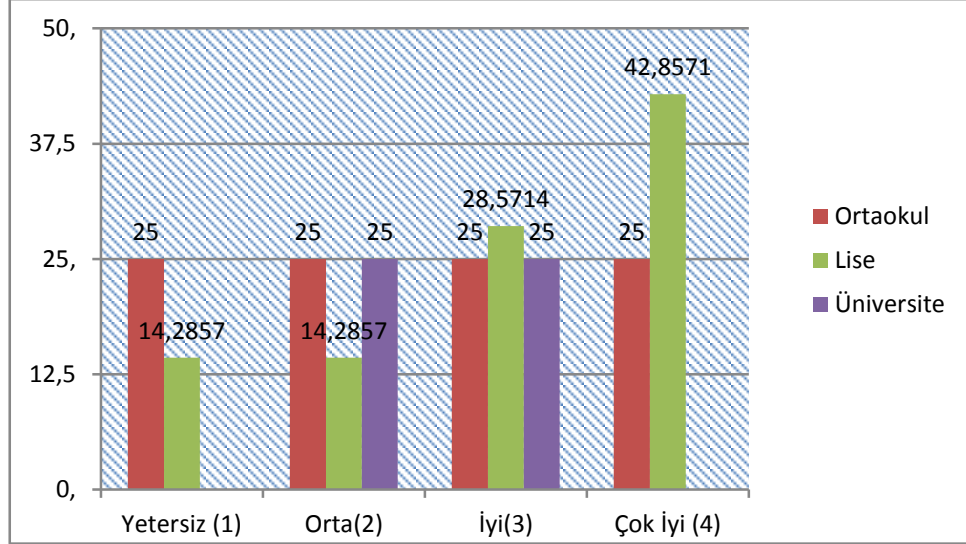
Şekil 63. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin %13'ü yetersiz, %25'i orta, %38'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin ise %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 152. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul		2			2
Ortaokul	1	1	1	1	4
Lise	1	1	2	3	7
Üniversite		1	1	2	4
Toplam	2	5	4	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



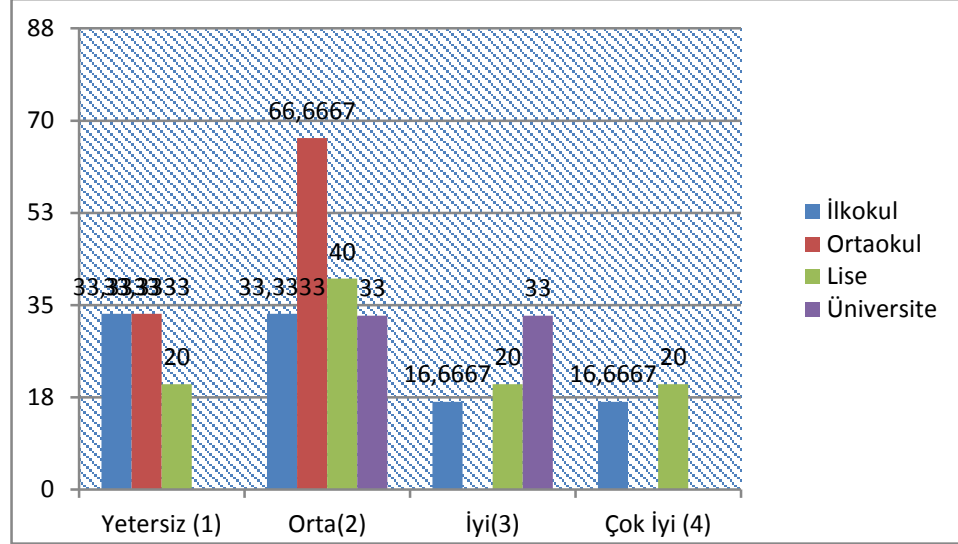
Şekil 64. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkokul mezunu olan öğrencilerin tamamı orta düzeyde yer almaktadır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %14'ü yetersiz, %14'ü orta, %29'u iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 153. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	2	2	1	1	6
Ortaokul	1	2			3
Lise	1	2	1	1	5
Üniversite		1	1	1	3
Toplam	4	7	3	3	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, orta düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



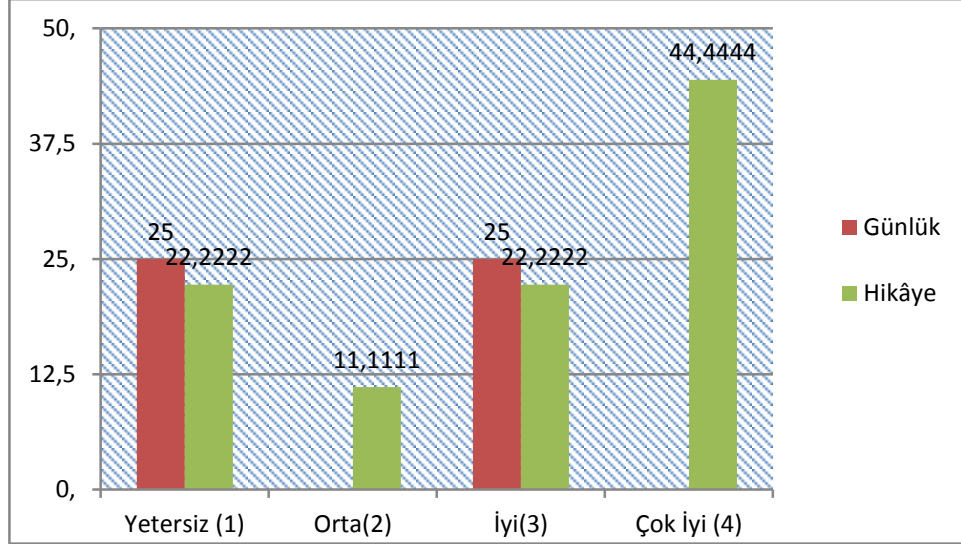
Şekil 65. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %33'ü orta, %17'si iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %67'si orta düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %20'si yetersiz, %40'ı orta, %20'si iyi ve %20'si çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir.

Tablo 154. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme				2	2
Günlük	1		1	2	3
Hikâye	2	1	2	4	9
Şiir			1	1	2
Toplam	3	1	4	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



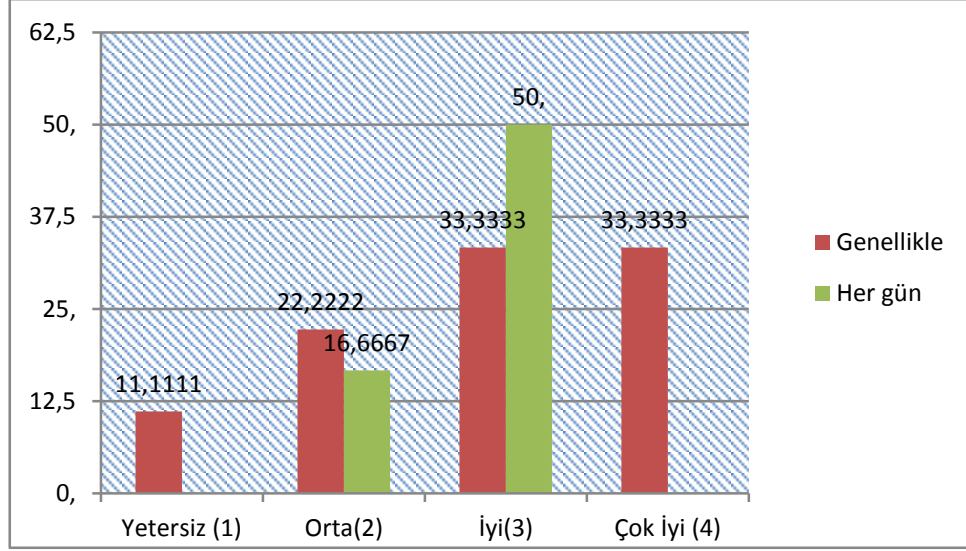
Şekil 66. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin tamamı çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikâye olarak belirten öğrencilerin %22'si yetersiz, %11'i orta, %22'si iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 155. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az		2			2
Genellikle	1	2	3	3	9
Her gün		1	3	2	6
Toplam	1	5	6	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, orta, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



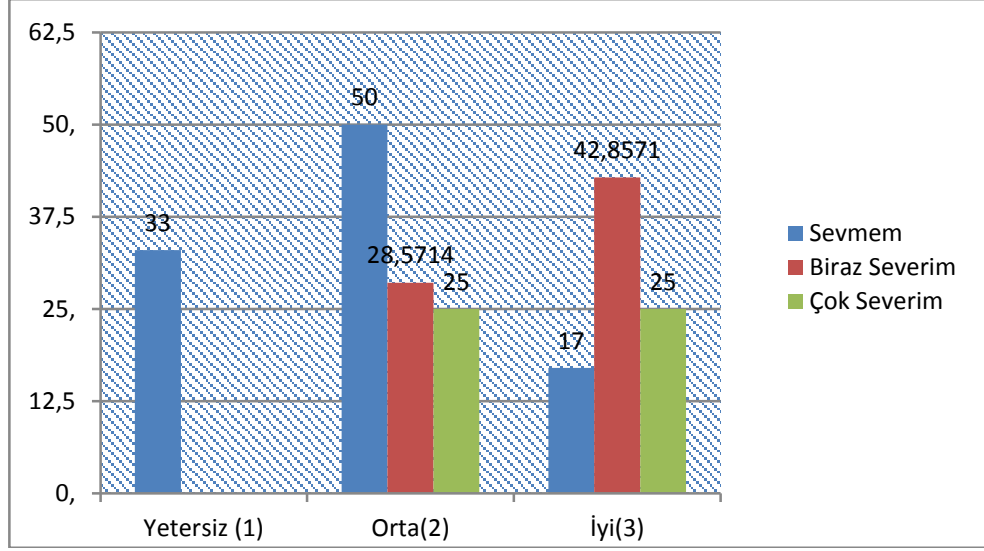
Şekil 67. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazan öğrencilerin tamamı, orta düzeyde yer aldığı anlaşılmaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazan öğrencilerin %11'i yetersiz, %22'si orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazan öğrencilerin %17'si orta, %50'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir.

Tablo 156. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	2	3	1		6
Biraz Severim		2	3	2	7
Çok Severim		1	1	2	4
Toplam	2	6	5	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, orta ve iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.



Şekil 68. Öğrenci Çalışmalarındaki Anlatım Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

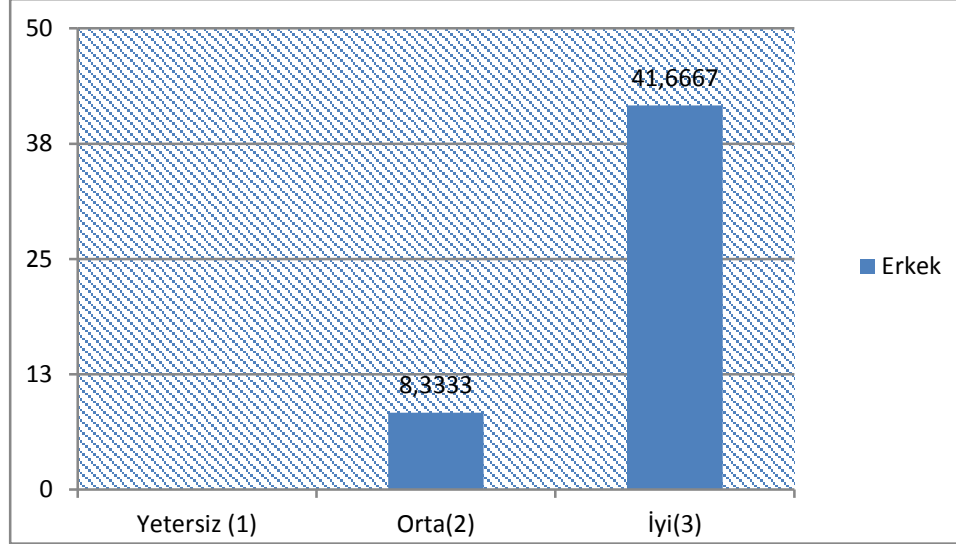
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %33'ü yetersiz, %50'si orta ve %17'si iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %29'u orta, %43'ü iyi ve %29'u çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

4.2.5.7 Öğrenci çalışmalarında başlık özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 157. Öğrenci Çalışmalarının Başlık Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek		1	5	6	12
Kız			2	3	5
Toplam		1	7	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları birbirine oldukça yakındır.



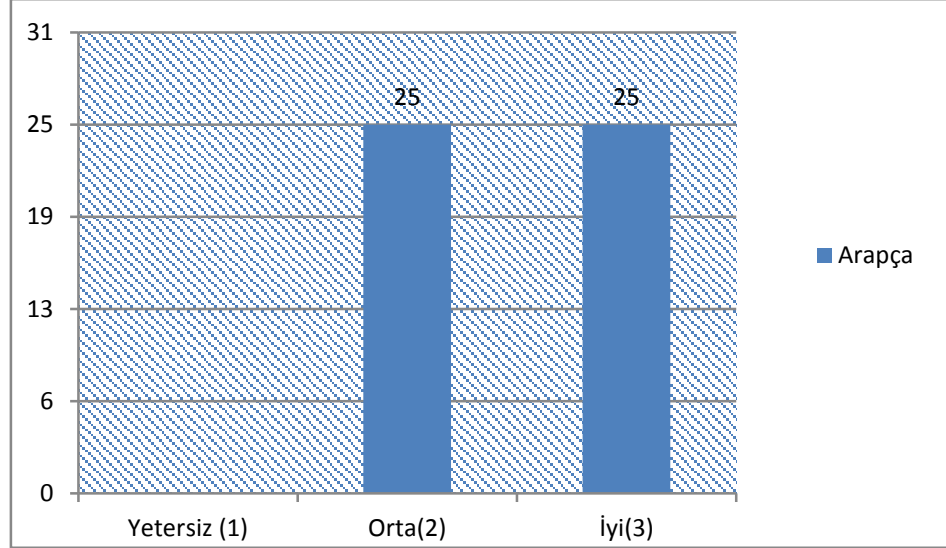
Şekil 69. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkek öğrencilerin %8'i orta, %42'si iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Kız öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir.

Tablo 158. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça		1	1	2	4
Fransızca			2	3	5
Hintçe				1	1
İngilizce			1	3	4
Moğolca				1	1
Peştuca			1		1
Çinçe				1	1
Toplam		1	5	11	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çinçe olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



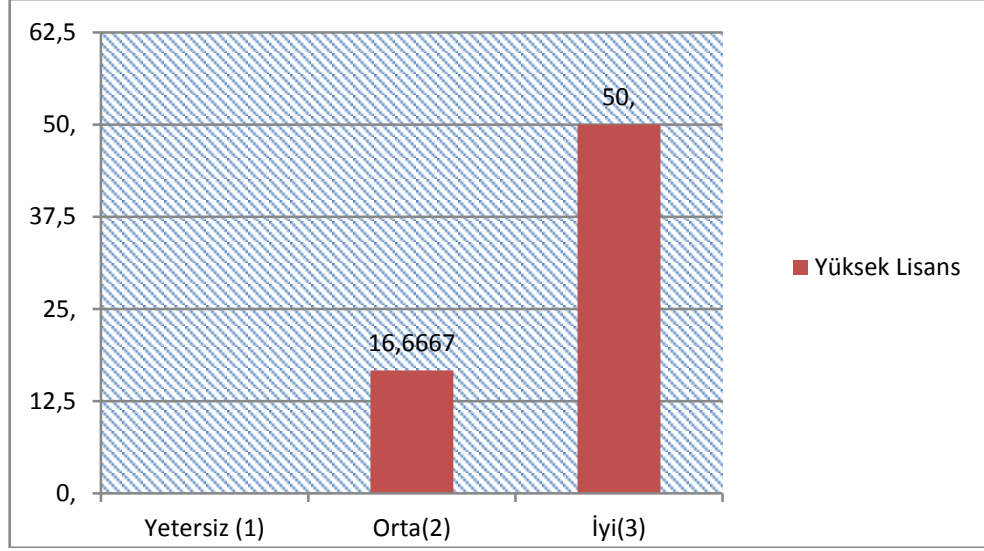
Şekil 70. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler çok iyi düzeyde yer almıştır. Anadili Peştuca olan öğrenci ise iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 159. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans			5	4	9
Yüksek Lisans		1	3	2	6
Doktora			1	1	2
Toplam		1	9	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Doktora mezunu olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



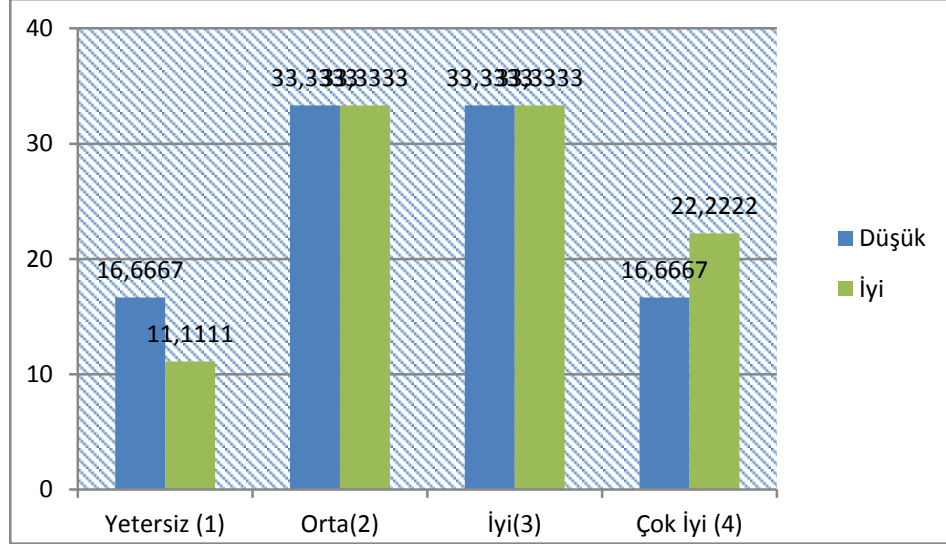
Şekil 71. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu olan öğrencilerin %56'sı iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin %17'si orta, %50'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu öğrencilerin %50'si iyi ve %50'si ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 160. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	2	2	1	6
Orta			2		2
İyi	1	3	3	2	9
Toplam	2	5	7	3	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



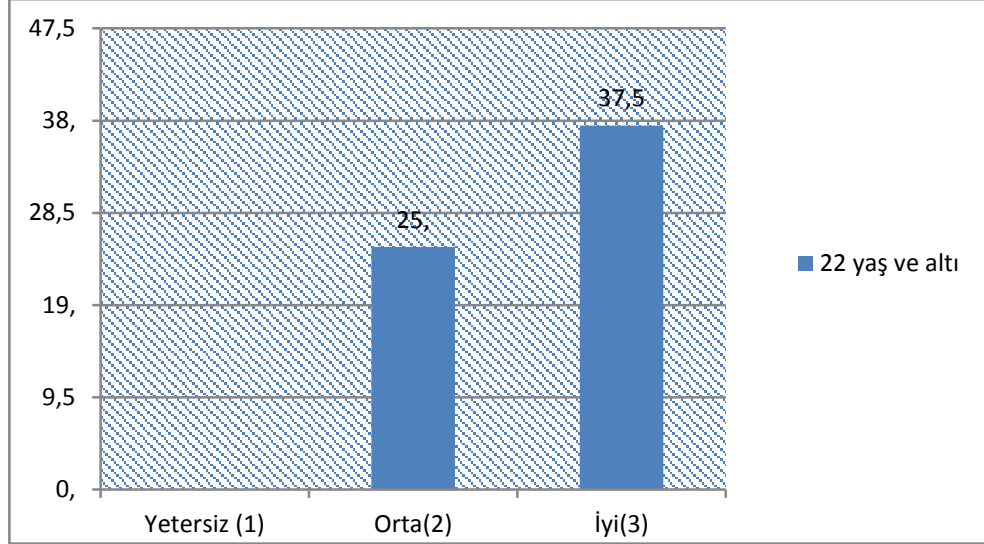
Şekil 72. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %33'ü iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik durumu orta olan öğrencilerin tamamı iyi düzeyde yer almaktadır. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %33'ü orta, %33'ü iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 161. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı		2	3	3	8
22-30			2	3	5
30 ve üzeri			2	2	4
Toplam		2	7	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 22-30 ve 30 ve altı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



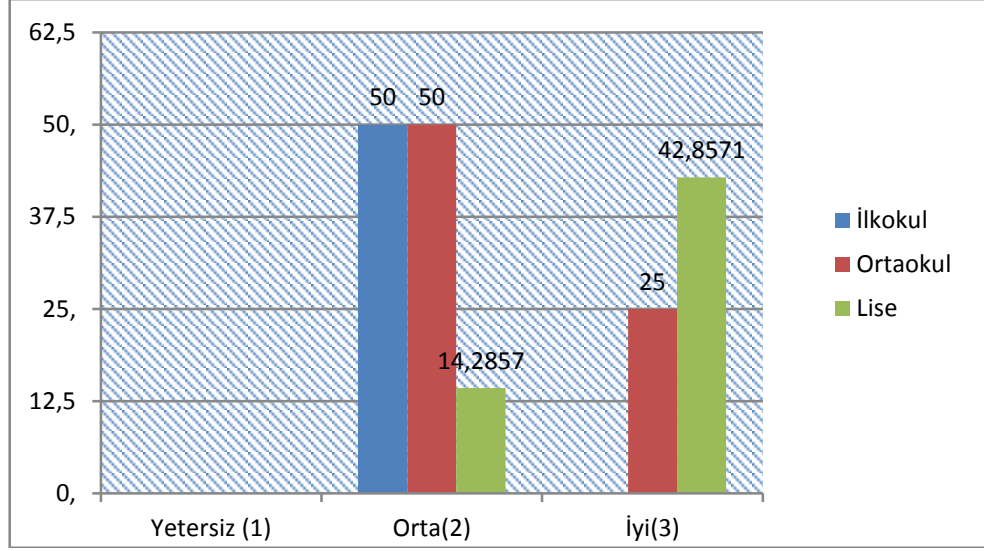
Şekil 73. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yaş Gruplarına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'inin orta, %38'inin iyi ve %38'inin ise çok iyi düzeyde yer aldığı anlaşılmaktadır. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin yarısı iyi, diğer yarısı ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 162. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul		1	1		2
Ortaokul		2	1	1	4
Lise		1	3	3	7
Üniversite			2	2	4
Toplam		4	7	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



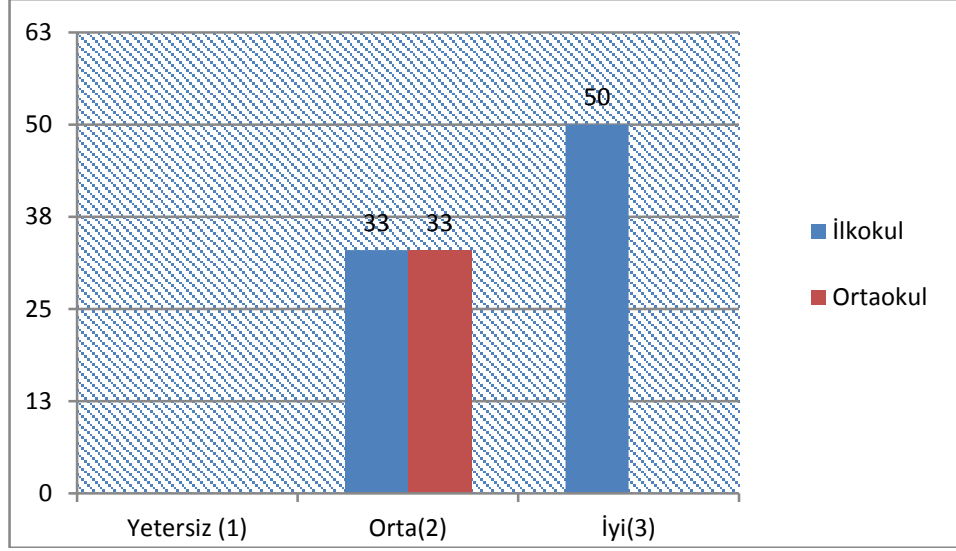
Şekil 74. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin yarısı orta, yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %50'si orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %14'ü orta, %43'ü iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeydedir.

Tablo 163. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul		2	3	1	6
Ortaokul		1	2		3
Lise			3	2	5
Üniversite			1	2	3
Toplam		3	9	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



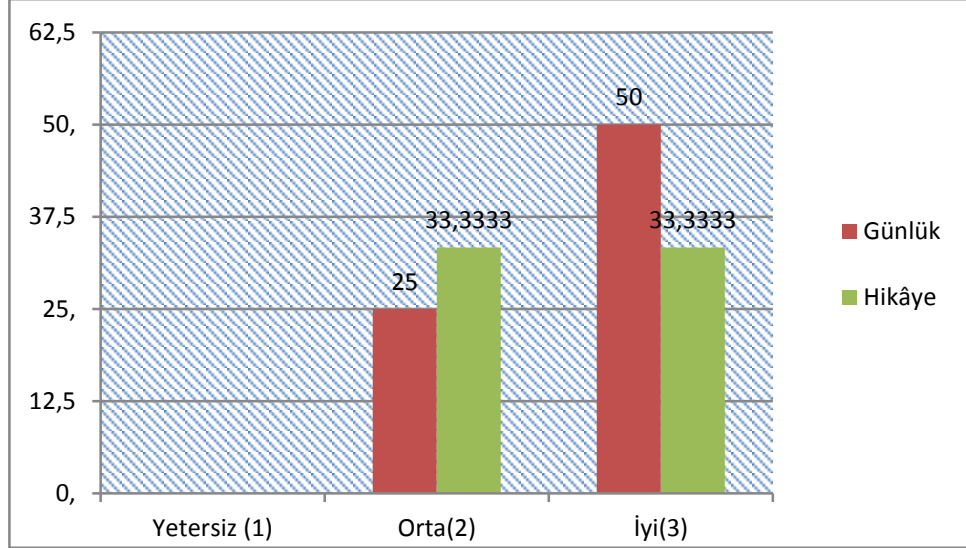
Şekil 75. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %50'si iyi ve %17'si çok iyi düzeyde yer almaktadır. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %67'si iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %60'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 164. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme	0	0	1	1	2
Günlük	0	1	2	1	4
Hikâye	0	3	2	4	9
Şiir	0	0	2	0	2
Toplam	0	4	7	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü deneme ve hikâye olarak belirten öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



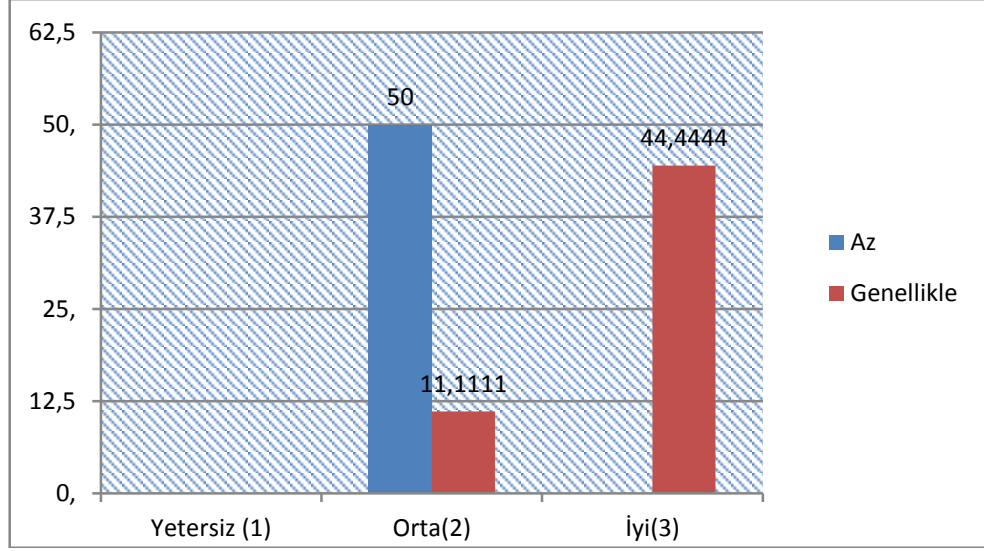
Şekil 76. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %25'i orta, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikâye olarak belirten öğrencilerin %33'ü orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin tamamı ise iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 165. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az		1	1		2
Genellikle		1	4	4	9
Her gün			3	3	6
Toplam		2	8	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



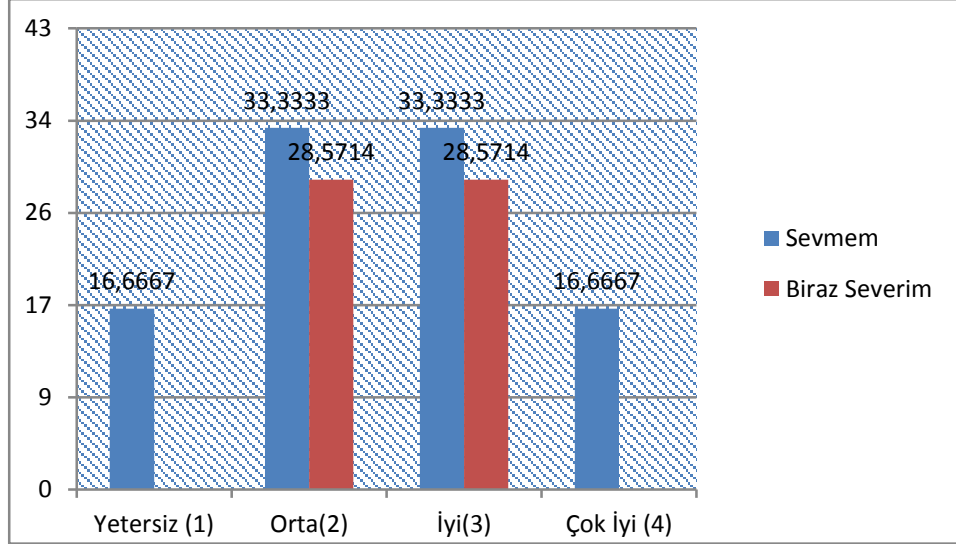
Şekil 77. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısının orta, yarısının ise iyi düzeyde yer aldığı anlaşılmaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %11'i orta, %44'ü iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 166. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	1	2	2	1	6
Biraz Severim		2	2	3	7
Çok Severim			1	3	4
Toplam	1	4	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



Şekil 78. Öğrenci Çalışmalarındaki Başlık Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

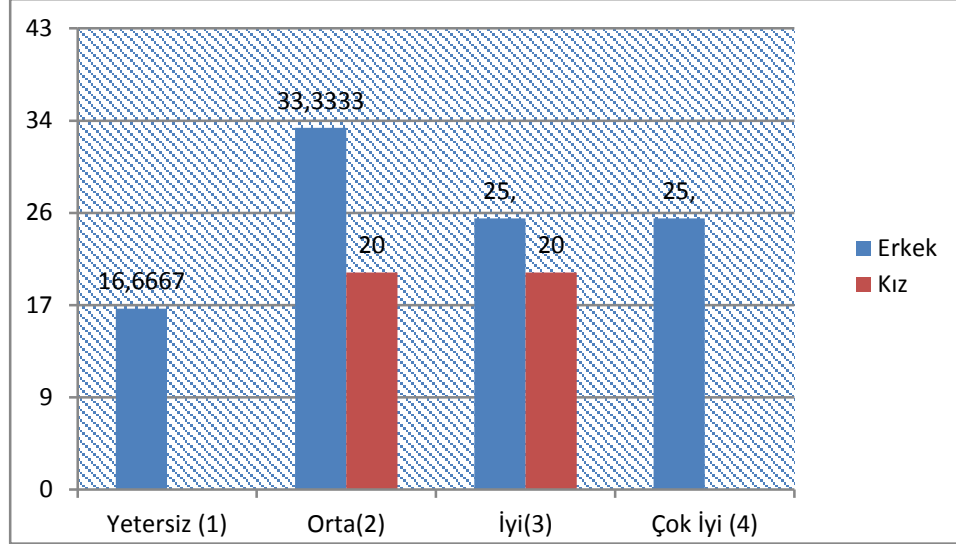
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %27'si yetersiz, %33'ü orta, %33'ü iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %29'u orta, %29'u iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeydedir.

4.2.5.8 Öğrenci çalışmalarında serim (giriş) özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 167. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	2	4	3	3	12
Kız		1	1	3	5
Toplam	2	5	4	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



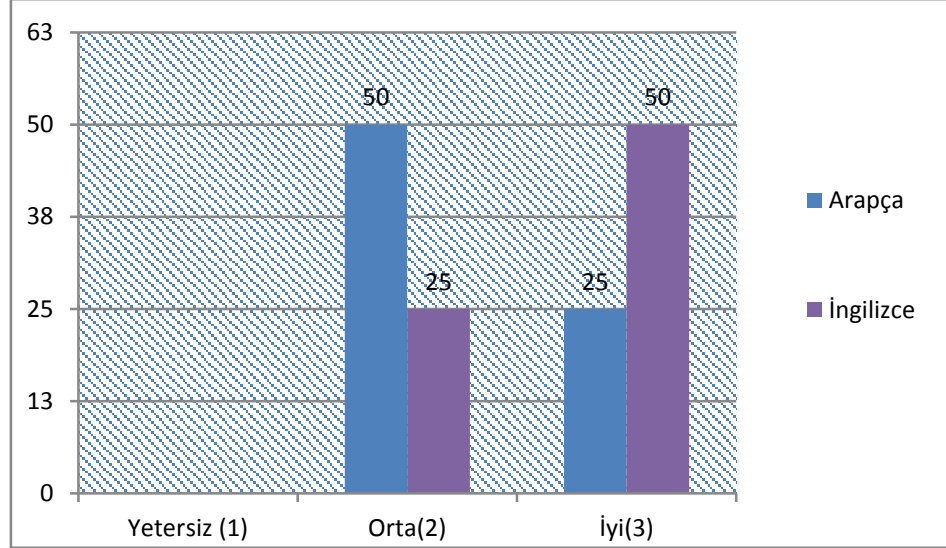
Şekil 79. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkek öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %25'i iyi ve %25'i ise çok iyi düzeydedir. Kız öğrencilerin %20'si orta, %20'si iyi ve %60'ı çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 168. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça		2	1	1	4
Fransızca			2	3	5
Hintçe				1	1
İngilizce		1	2	1	4
Moğolca				1	1
Peştuca				1	1
Çince				1	1
Toplam		3	5	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca, Çince ve Peştuca olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



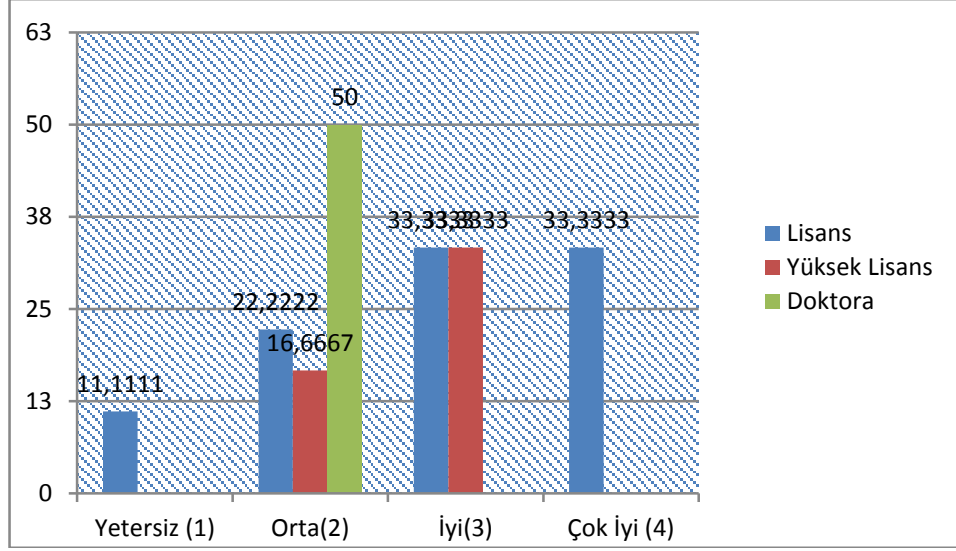
Şekil 80. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Anadile Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %50'si orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca, Çince ve Peştuca olan öğrenciler çok iyi düzeyde yer almıştır. Anadili İngilizce olan öğrencilerin %25'i orta, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 169. Öğrenci Çalışmalarının Serim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1	2	3	3	9
Yüksek Lisans		1	2	3	6
Doktora		1		1	2
Toplam	1	4	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



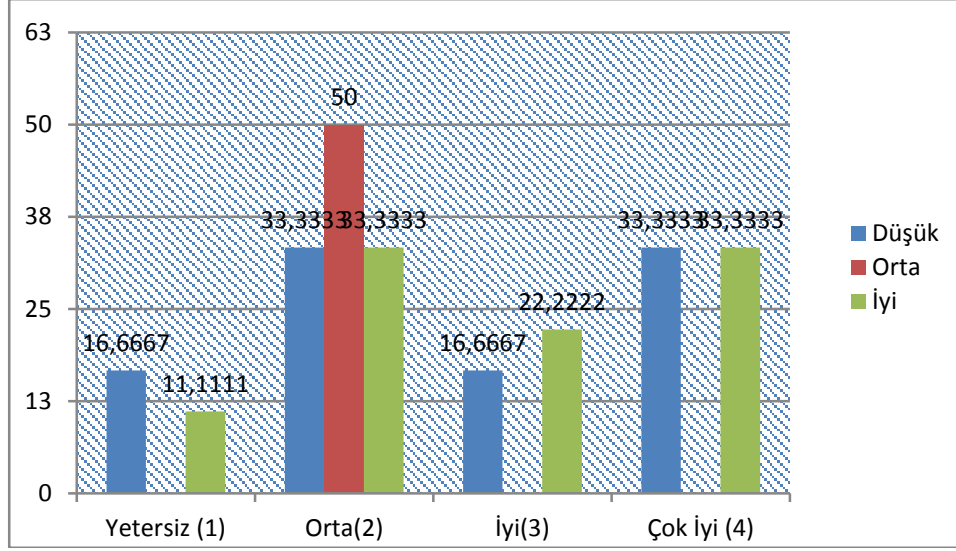
Şekil 81. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu öğrencilerin %11'i yetersiz, %22'si orta, %33'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu öğrencilerin %17'si orta, %33'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu öğrencilerin ise yarısı orta, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 170. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	2	1	2	6
Orta		1	1		2
İyi	1	3	2	3	9
Toplam	2	6	4	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu düşük ve iyi olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



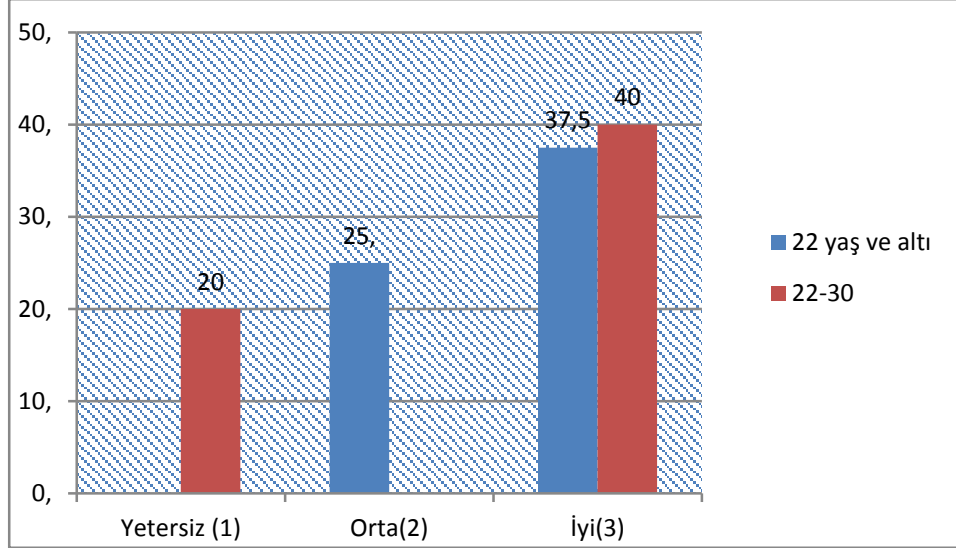
Şekil 82. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik düzeyi düşük olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %17'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin yarısı orta, yarısı ise iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %33'ü orta, %22'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 171. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı		2	3	3	8
22-30	1		2	2	5
30 ve üzeri			2	2	4
Toplam	1	2	7	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



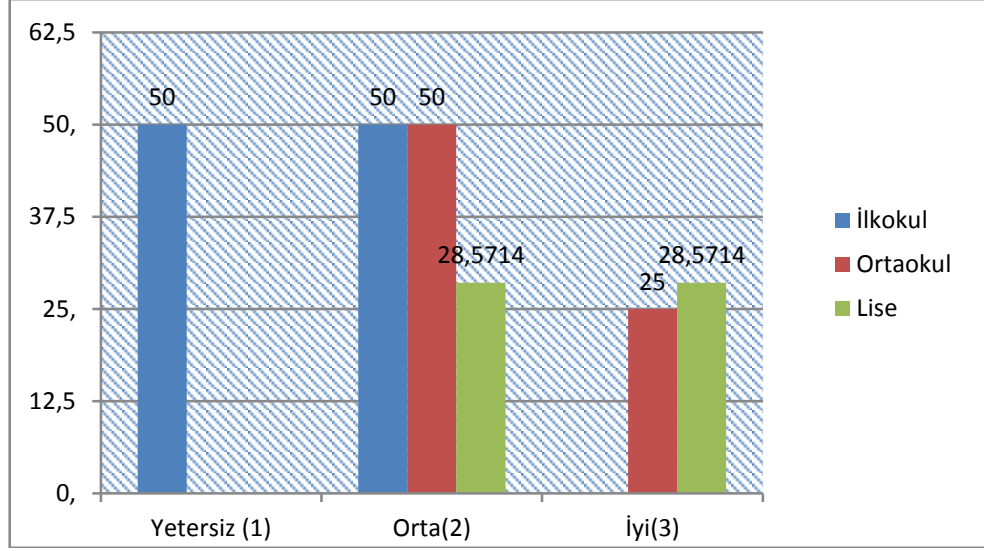
Şekil 83. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i orta, %38'i iyi ve %38'i çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %20'si yetersiz, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin %50'si iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 172. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1	1			2
Ortaokul		2	1	1	4
Lise		2	2	3	7
Üniversite			1	3	4
Toplam	1	5	4	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



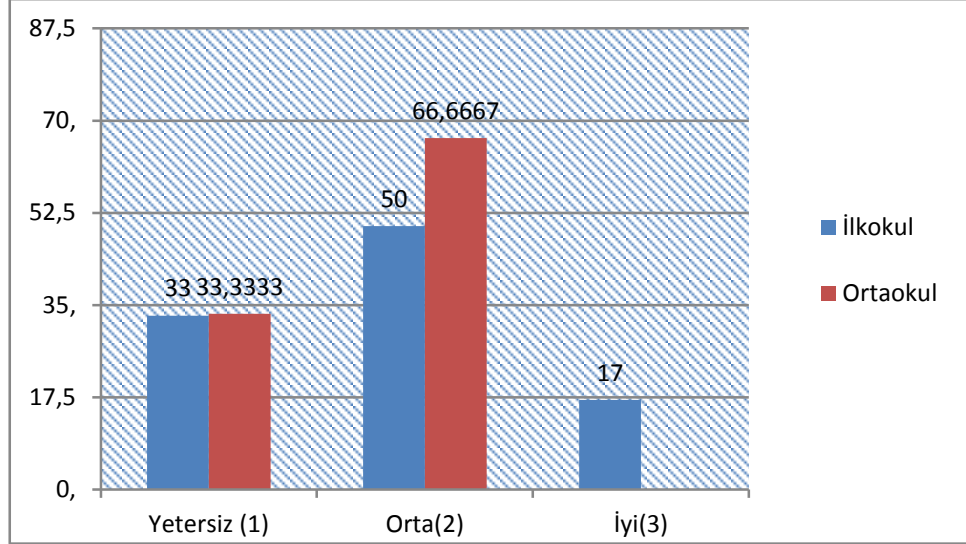
Şekil 84. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkököl mezunu olan öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise orta düzeydedir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %50'si orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %29'u orta, %29'u iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeydedir.

Tablo 173. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	2	3	1	0	6
Ortaokul	1	2	0	0	3
Lise	0	0	3	2	5
Üniversite	0	0	0	3	3
Toplam	3	5	4	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



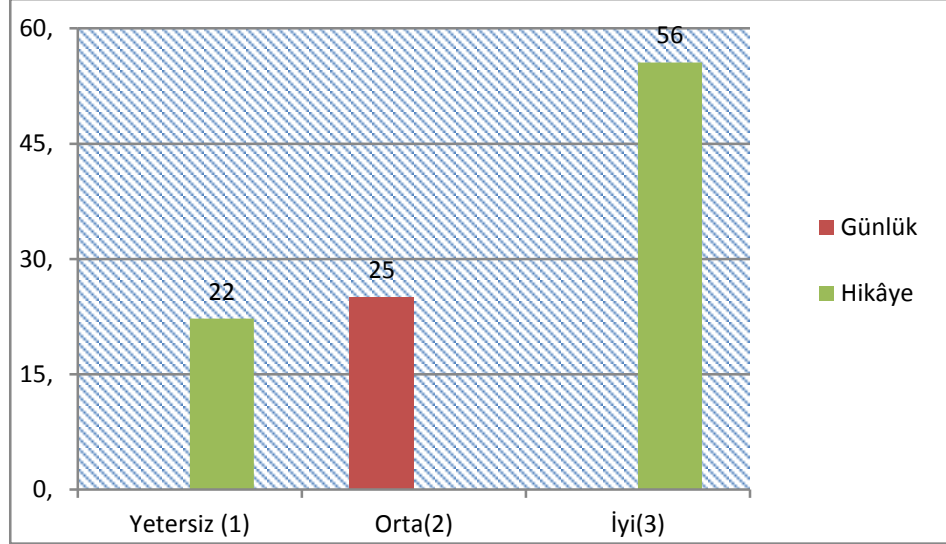
Şekil 85. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü yeteriz, yarısı orta %17'si ise iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %67'si ise orta düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %60'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin tamamı çok iyi düzeyde bulunmaktadır.

Tablo 174. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme				2	2
Günlük		1	3		4
Hikâye	2		5	2	9
Şiir			2		2
Toplam	2	1	10	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü “deneme” olarak belirten öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



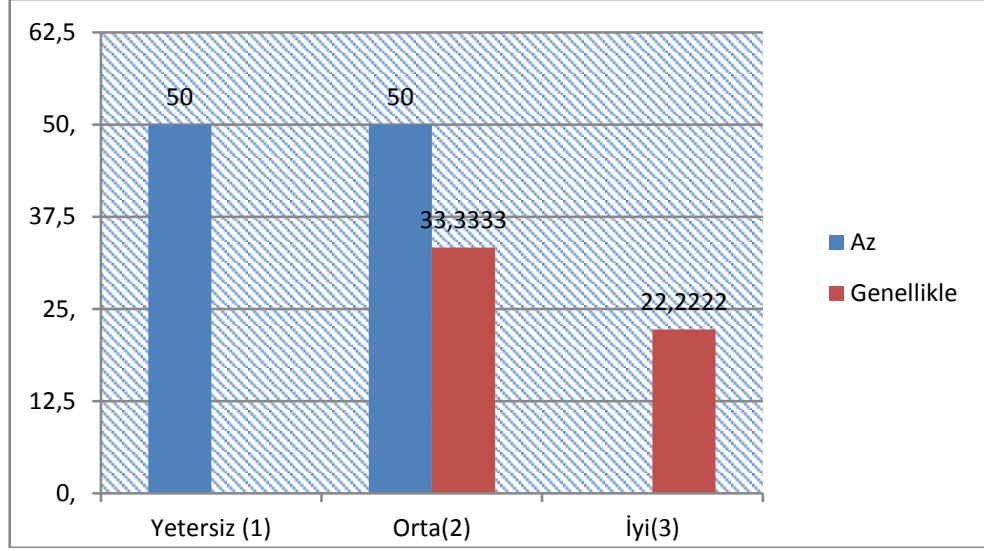
Şekil 86. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü “deneme” olarak belirten öğrencilerin tamamı çok iyi düzeyde yer almaktadır. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %25’i orta ve %75’i iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikâye olarak belirten öğrencilerin %22’si yetersiz, %56’sı iyi ve %22’si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin tamamı ise iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 175. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az	1	1	0	0	2
Genellikle	0	3	2	4	9
Her gün	0	0	2	4	6
Toplam	1	4	4	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



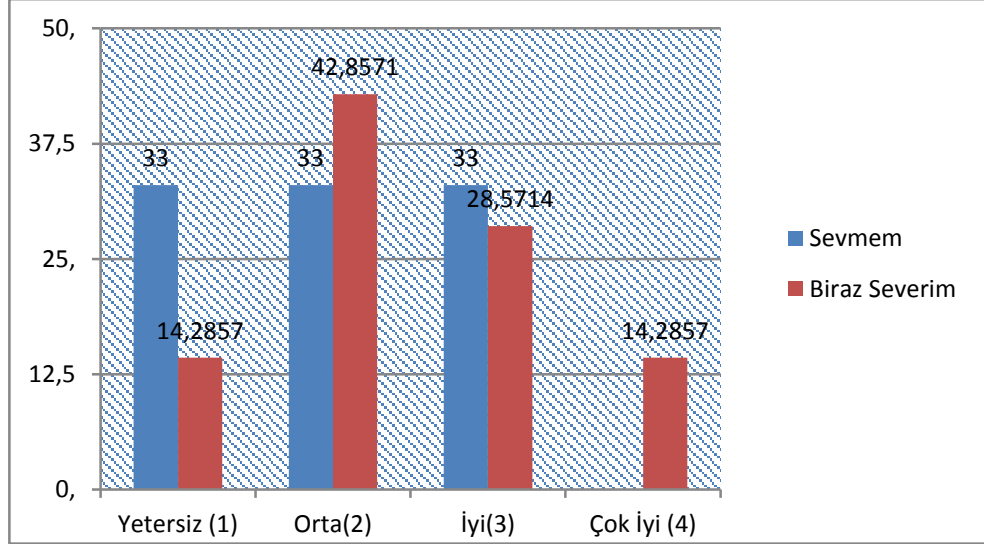
Şekil 87. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise orta düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %33'ü orta, %22'si iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %33'ü orta ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 176. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	2	2	2		6
Biraz Severim	1	3	2	1	7
Çok Severim			2	2	4
Toplam	3	5	6	3	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, orta ve iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin, serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



Şekil 88. Öğrenci Çalışmalarındaki Serim Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

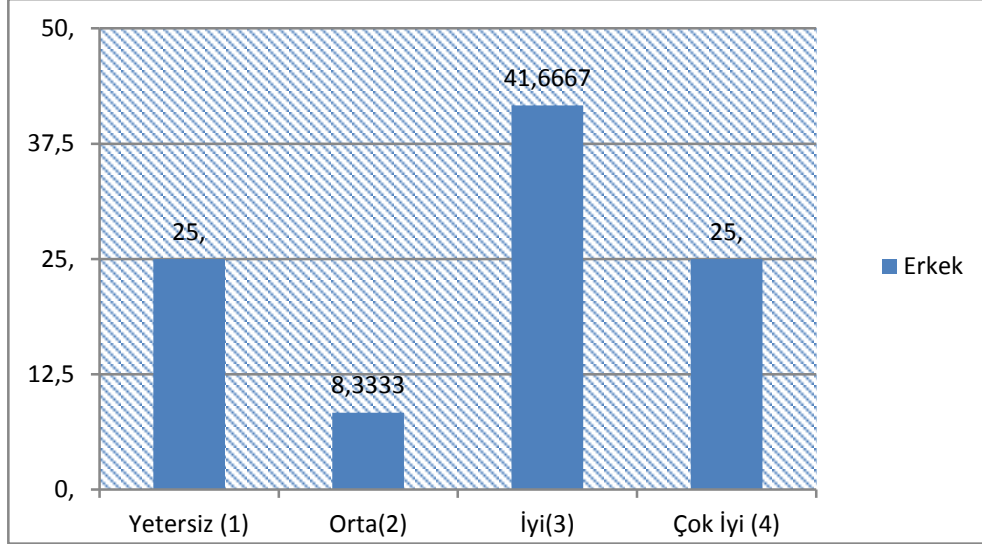
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %33'ü yetersiz, %33'ü orta ve %33'ü iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ü yetersiz, %43'ü orta, %29'u iyi ve %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

4.2.5.9 Öğrenci çalışmalarındaki düğüm (gelişme) özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 177. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğüm (Gelişme) Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	3	1	5	3	12
Kız			2	3	5
Toplam	3	1	7	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düğüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerinin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



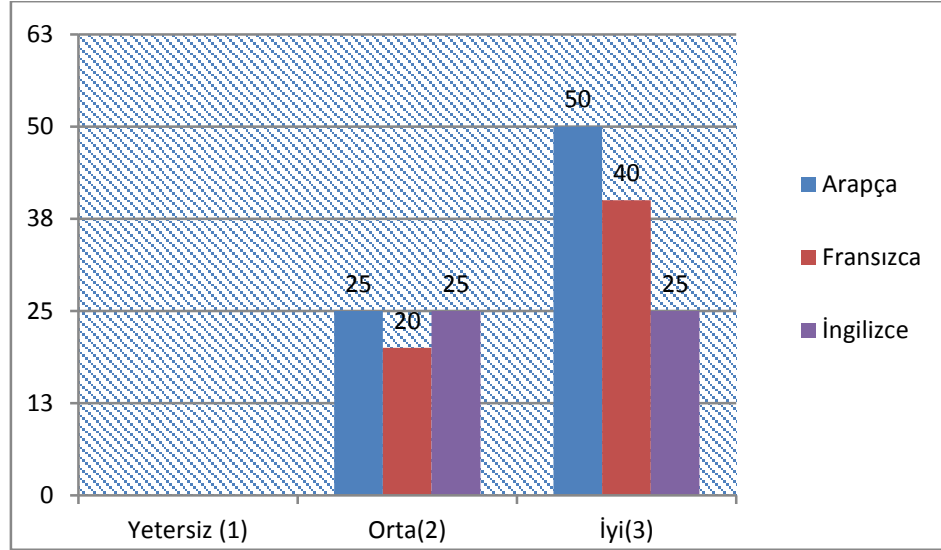
Şekil 89. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğüüm Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde erkek öğrencilerin %25'inin yetersiz, %8'inin orta, %42'sinin iyi ve %25'inin çok iyi düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Kız öğrencilerin ise %40'ı iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir.

Tablo 178. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğüüm (Gelişme) Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça		1	2	1	4
Fransızca		1	2	2	5
Hintçe				1	1
İngilizce		1	1	2	4
Moğolca				1	1
Peştuca			1		1
Çince				1	1
Toplam		3	6	8	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düğüüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince Peştuca olan öğrencilerin düğüüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



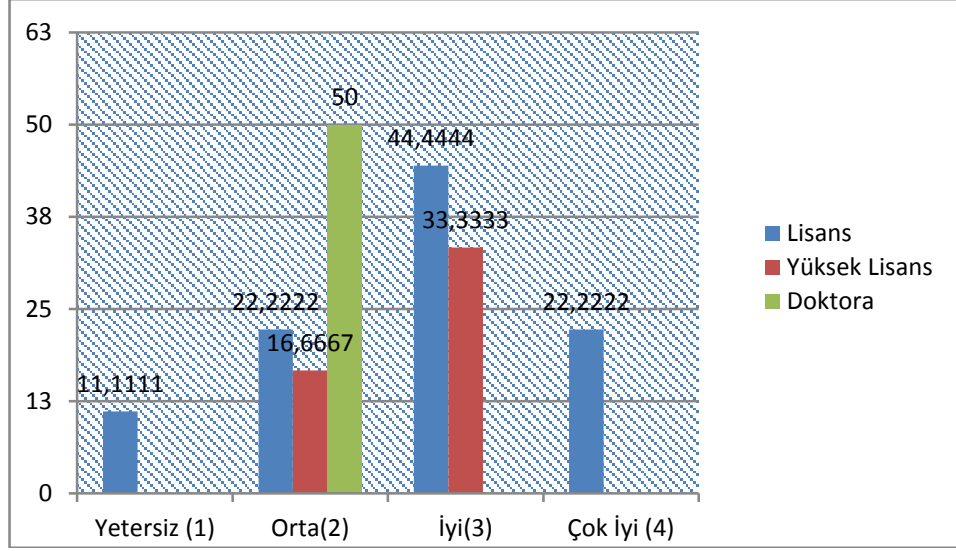
Şekil 90. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Anadiline Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i orta, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrenciler çok iyi düzeyde yer almıştır. Anadili İngilizce olan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır. Anadili Peştuca olan öğrenci ise iyi düzeyde yer almıştır.

Tablo 179. Öğrenci Çalışmalarının Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1	2	4	2	9
Yüksek Lisans		1	2	3	6
Doktora		1		1	2
Toplam	1	4	6	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düşüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Yüksek lisans ve doktora mezunu öğrencilerin düşüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



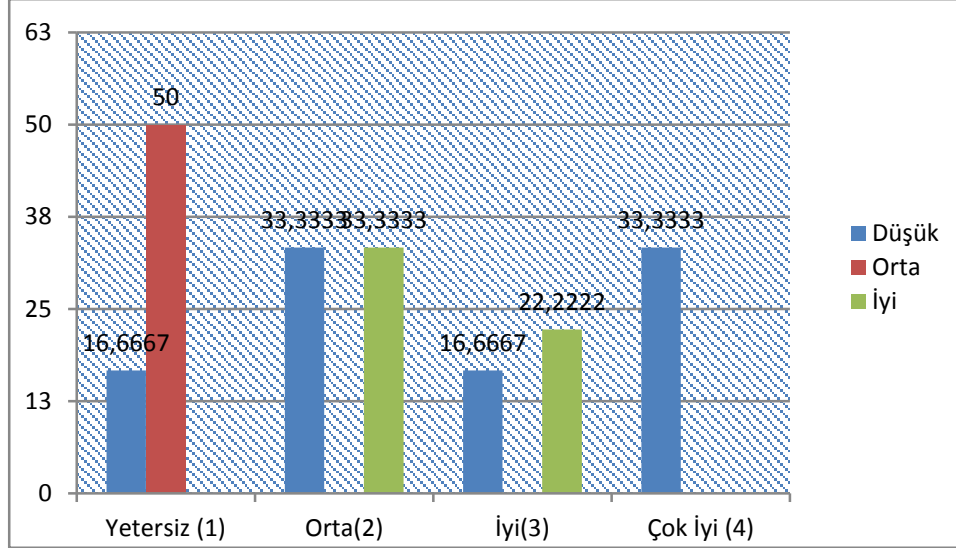
Şekil 91. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğüm Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu öğrencilerin %11'i yetersiz, %22'si orta, %44'ü iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu öğrencilerin %17'si orta, %33'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu öğrencilerin yarısı orta, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 180. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük	1	2	1	2	6
Orta	1		1		2
İyi		3	2	4	9
Toplam	2	5	4	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düğüm özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



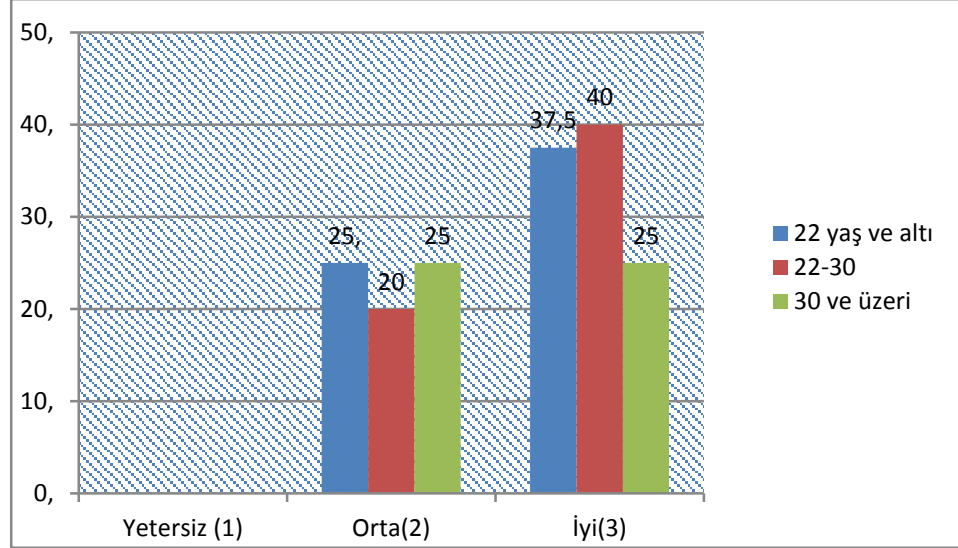
Şekil 92. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %33'ü orta, %17'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin %33'ü orta, %22'si iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir.

Tablo 181. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı		2	3	3	8
22-30		1	2	2	5
30 ve üzeri		1	1	2	4
Toplam		4	6	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düşüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin düşüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



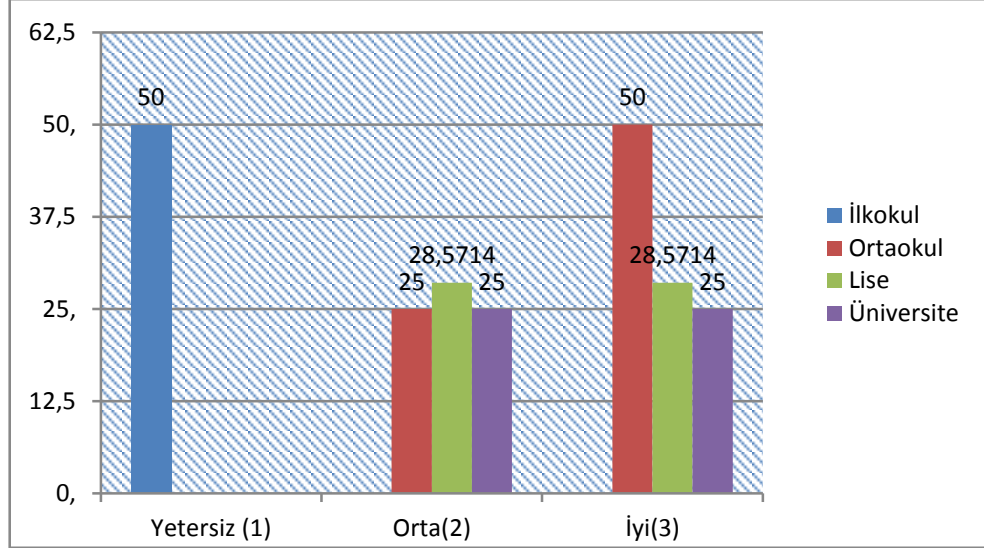
Şekil 93. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin %25'i orta, %38'i iyi ve %38'i çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda bulunan öğrencilerin %20'si orta, %40'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 182. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin, Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1		1		2
Ortaokul		1	2	1	4
Lise		2	2	3	7
Üniversite		1	1	2	4
Toplam	1	4	6	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düşüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin düşüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



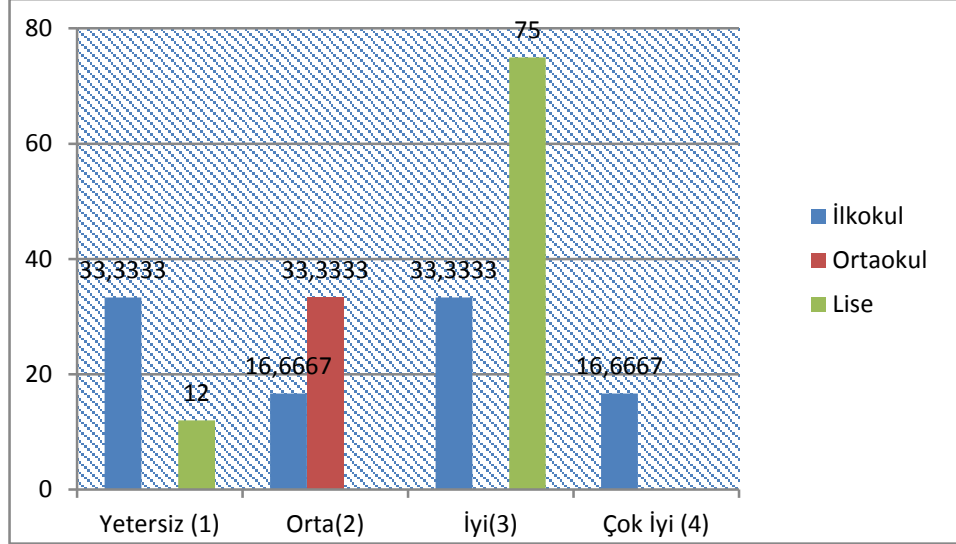
Şekil 94. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise iyi düzeyde yer almaktadır. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %25'i orta, %50'si iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %29'u orta, %29'u iyi ve %43'ü çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i orta, %25'i iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 183. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	2	1	2	1	6
Ortaokul		1	2		3
Lise	1		3	1	4
Üniversite			1	2	3
Toplam	3	2	8	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düşüm özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin düşüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



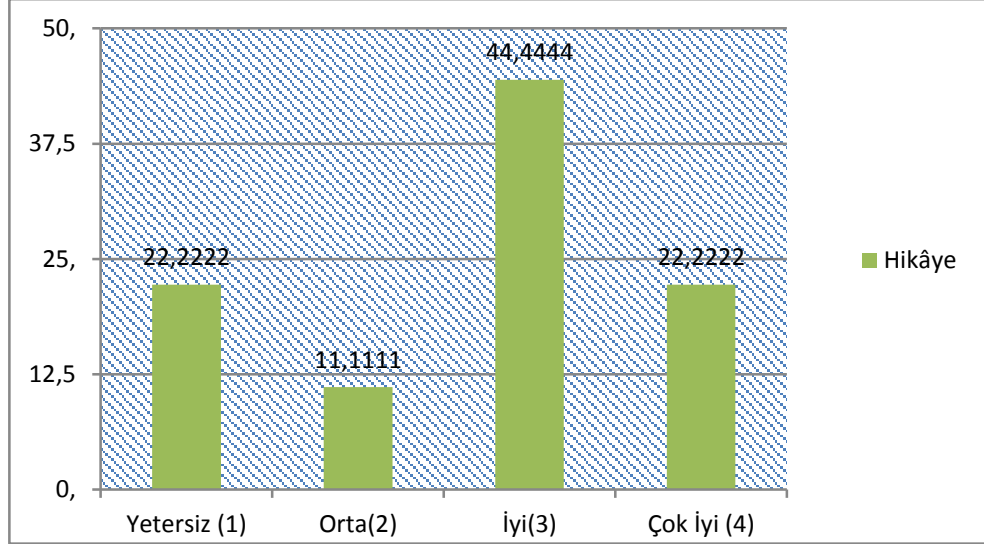
Şekil 95. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilkököl mezunu olan öğrencilerin %33'ü yetersiz, %17'si orta, %33'ü iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %67'si iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %12'si yetersiz, %75'i iyi ve %12'si çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 184. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme			1	1	2
Günlük	1		1	2	3
Hikâye	2	1	4	2	9
Şiir			1	1	2
Toplam	3	1	7	6	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düşüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin düşüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



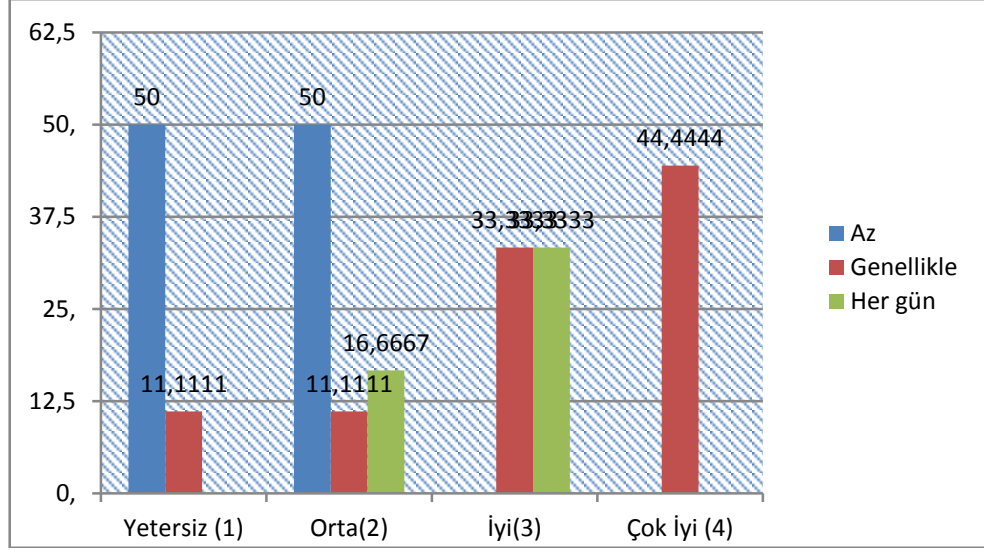
Şekil 96. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikâye olarak belirten öğrencilerin %22'si yetersiz, %11'i orta, %44'ü iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 185. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm (Gelişme) Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az	1	1			2
Genellikle	1	1	3	4	9
Her gün		1	2	3	6
Toplam	2	3	5	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düşüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin düşüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



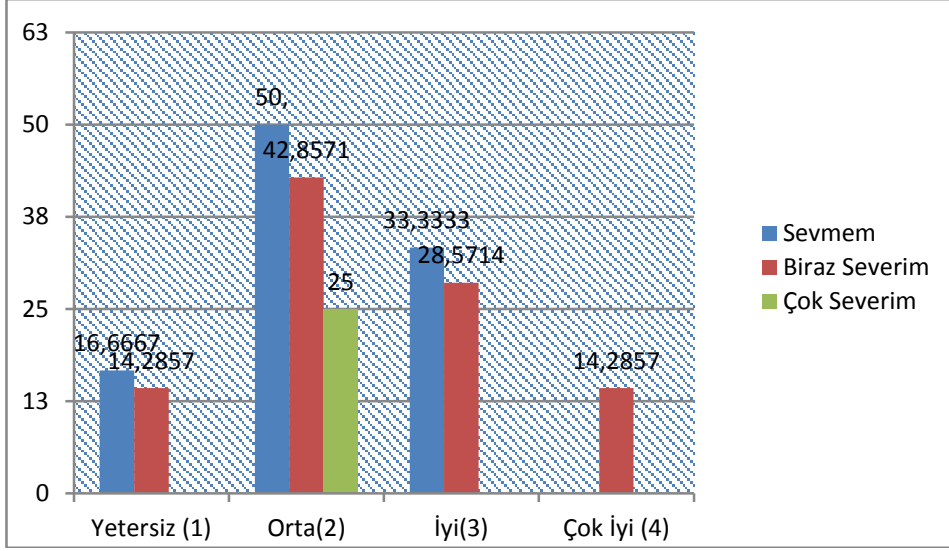
Şekil 97. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğümlerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise orta düzeydedir. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %11'i yetersiz, %11'i orta, %33'ü iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %17'si orta, %33'ü iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 186. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğümler (Gelişme) Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	1	3	2	0	6
Biraz Severim	1	3	2	1	7
Çok Severim	0	1	0	3	4
Toplam	2	7	4	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait düğümler özelliklerinin daha çok, orta düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin düğümler özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



Şekil 98. Öğrenci Çalışmalarındaki Düğümlerin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

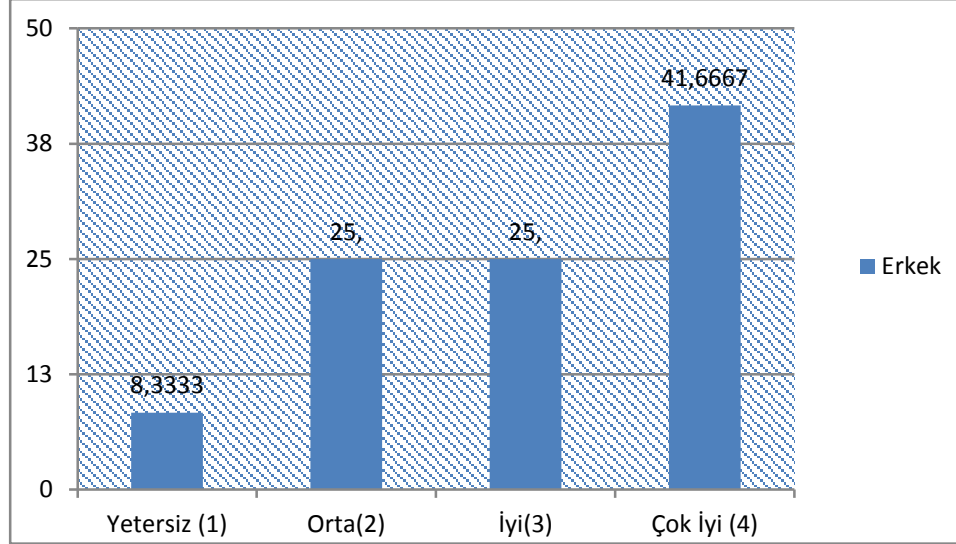
Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %17'si yetersiz, %50'si orta, %33'ü iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ü yetersiz, %43'ü orta, %29'u iyi ve %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin %25'i orta ve %75'i ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

4.2.5.10 Öğrenci çalışmalarındaki çözüm (sonuç) özellikleriyle ilgili bulgular

Tablo 187. Öğrenci Çalışmalarının Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Erkek	1	3	3	5	12
Kız			3	2	5
Toplam	1	3	6	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları birbirine oldukça yakındır.



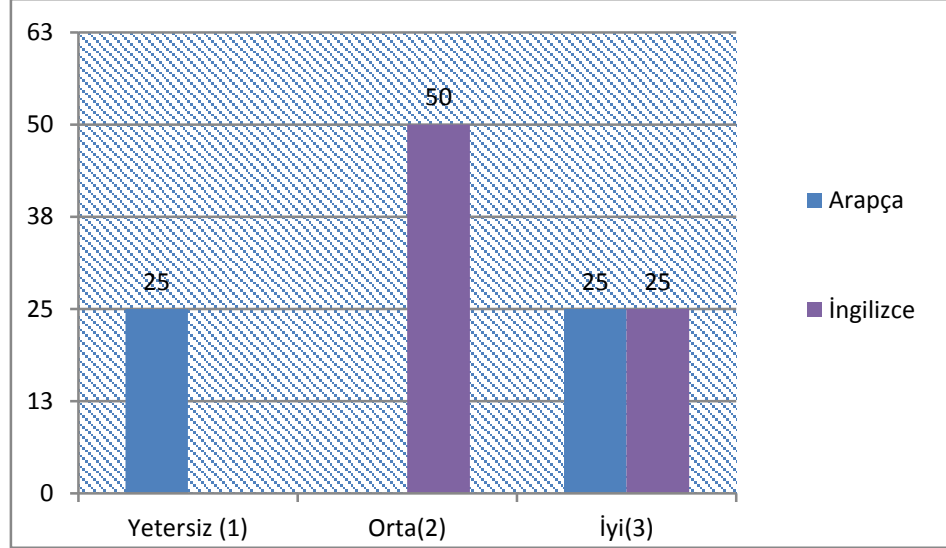
Şekil 99. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Cinsiyete Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde, erkeklerin %8'i yetersiz, %25'i orta, %25'i iyi ve %42'si çok iyi düzeydedir. Kızların %60'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 188. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Anadiline Göre Dağılımı

Anadili	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Arapça	1		1	2	4
Fransızca			3	2	5
Hintçe				1	1
İngilizce		2	1	1	4
Moğolca				1	1
Peştuca				1	1
Çince				1	1
Toplam	1	2	5	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca, Peştuca ve Çince olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



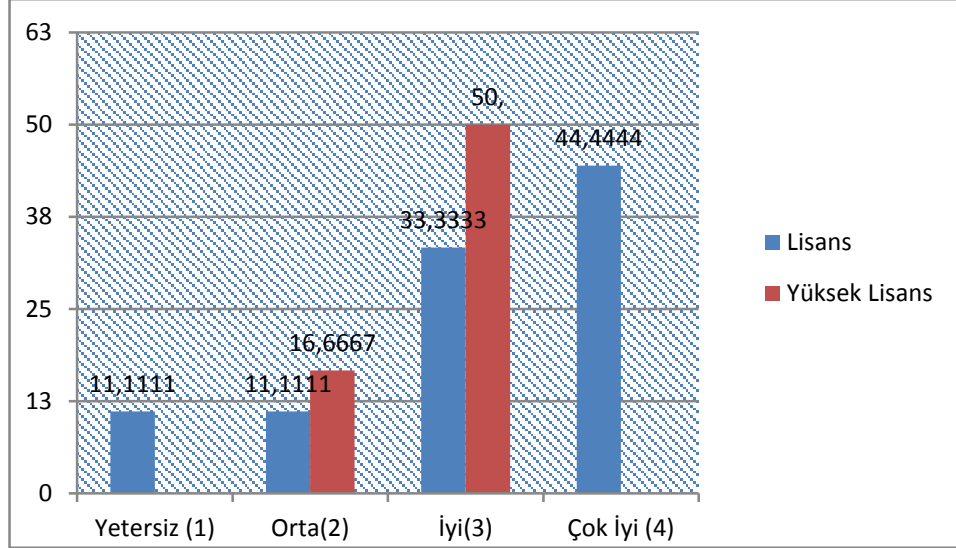
Şekil 100. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Anadile Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde anadili Arapça olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i iyi ve %50'si çok düzeydedir. Anadili Fransızca olan öğrencilerin %60'ı iyi ve %40'ı çok iyi düzeydedir. Anadili Hintçe, Moğolca, Peştuca ve Çince olan öğrenciler çok iyi düzeyde yer almıştır. Anadili İngilizce olan öğrencilerin %50'si orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 189. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Lisans	1	1	3	4	9
Yüksek Lisans		1	3	2	6
Doktora			1	1	2
Toplam	1	2	7	7	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Lisans ve Doktora mezunu olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



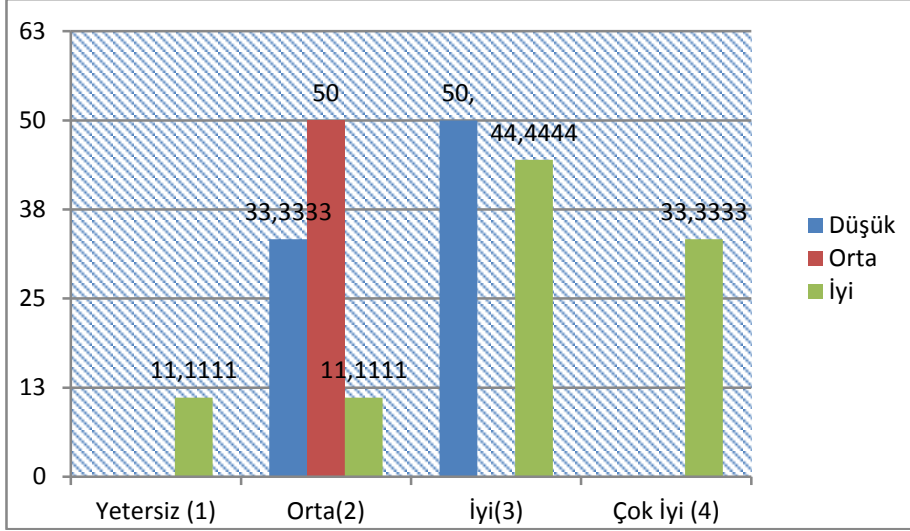
Şekil 101. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde lisans mezunu olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %11'i orta, %33'ü iyi ve %44'ü çok iyi düzeydedir. Yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin %17'si orta, %50'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Doktora mezunu olan öğrencilerin %50'si iyi ve %50'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 190. Öğrenci Çalışmalarının Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Dağılımı

Sosyo-Ekonomik Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Düşük		2	3	1	6
Orta		1	1		2
İyi	1	1	4	3	9
Toplam	1	4	8	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



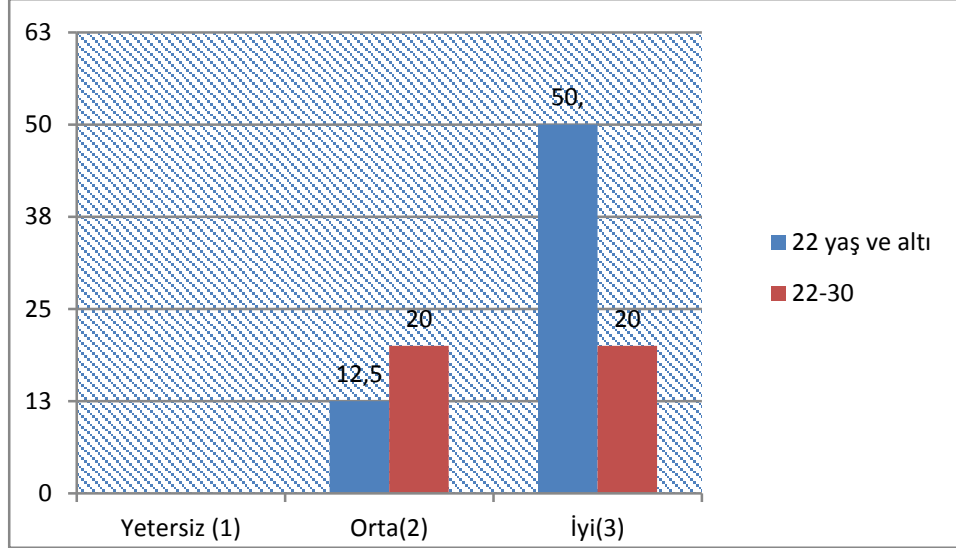
Şekil 102. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm Özelliklerinin Sosyo-Ekonomik Duruma Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sosyo-ekonomik durumu düşük olan öğrencilerin %33'ü orta, %50'si iyi ve %17'si çok iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi orta olan öğrencilerin %50'si orta, %50'si iyi düzeydedir. Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin %11'i yetersiz, %11'i orta, %44'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 191. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Dağılımı

Yaş Aralığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
22 yaş ve altı		1	4	3	8
22-30		1	1	3	5
30 ve üzeri			1	3	4
Toplam		2	6	9	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



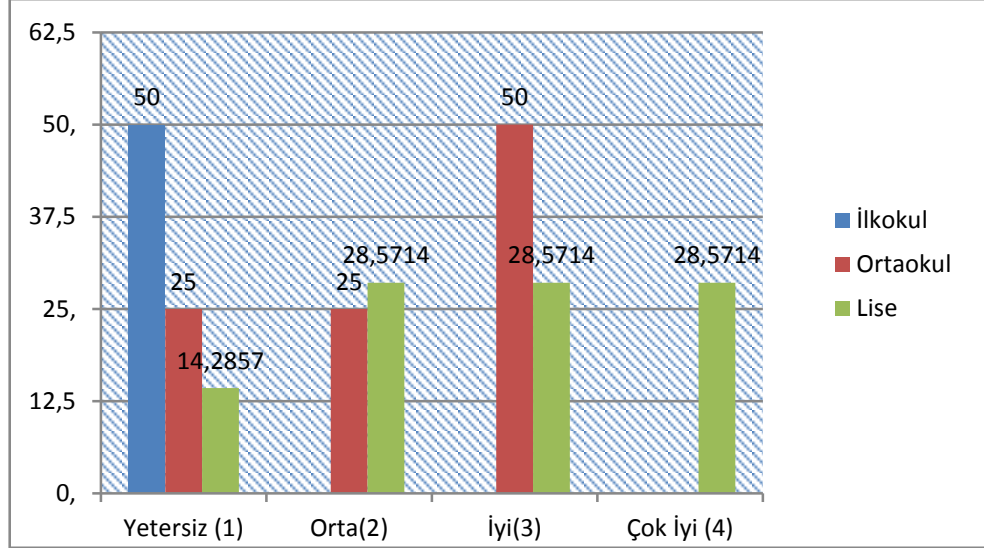
Şekil 103. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yaş Grubuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde 22 ve altı yaş grubunda yer alan öğrencilerin %13'ü orta, %50'si iyi ve %38'i çok iyi düzeydedir. 22-30 yaş grubunda yer alan öğrencilerin %20'si orta, %20'si iyi ve %60'ı çok iyi düzeydedir. 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 192. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1		1		2
Ortaokul	1	1	2		4
Lise	1	2	2	2	7
Üniversite			1	3	4
Toplam	3	3	6	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



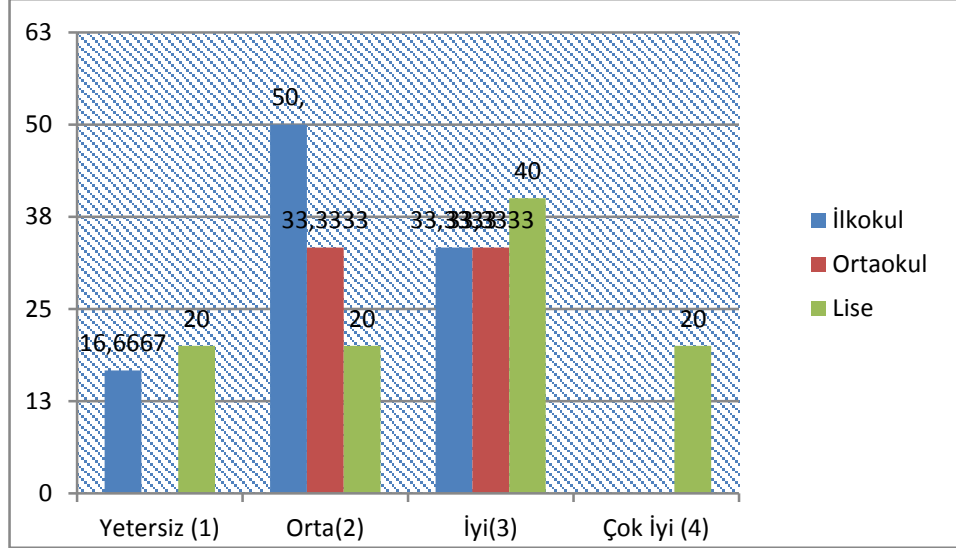
Şekil 104. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm Özelliklerinin Babanın Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde babası ilkökul mezunu olan öğrencilerin %50'si yetersiz, %50'si iyi düzeydedir. Babası ortaokul mezunu olan öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i orta, %50'si iyi düzeydedir. Babası lise mezunu olan öğrencilerin %14'ü yetersiz, %29'u orta, %29'u iyi ve %29'u çok iyi düzeydedir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin %25'i iyi ve %75'i çok iyi düzeydedir.

Tablo 193. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Dağılımı

Eğitim Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
İlkokul	1	3	2	0	6
Ortaokul	0	1	1	1	3
Lise	1	1	2	1	5
Üniversite	0	0	1	2	3
Toplam	2	5	6	4	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, orta ve iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



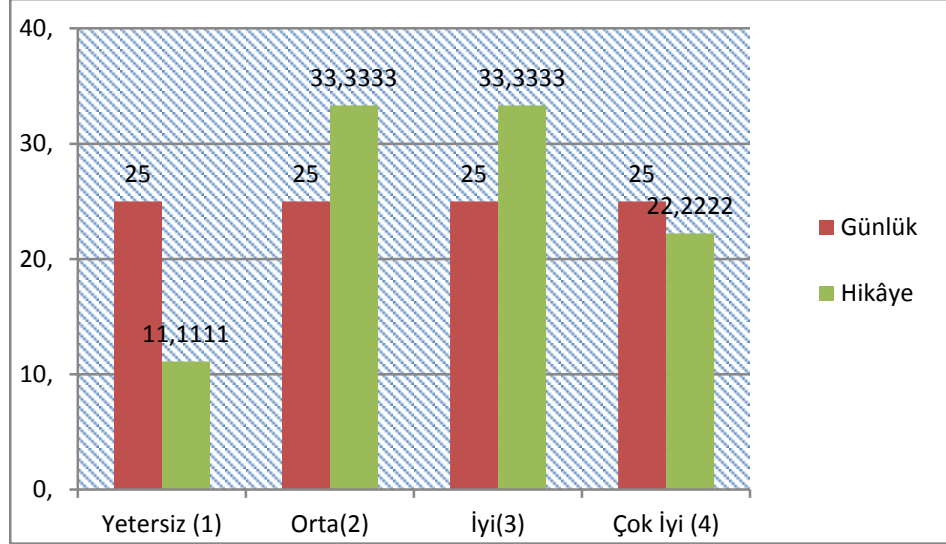
Şekil 105. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Annenin Eğitim Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin %17'si yetersiz, %50'si orta, %33'ü iyi düzeydedir. Annesi ortaokul mezunu olan öğrencilerin %33'ü orta, %33'ü iyi, %33'ü çok iyi düzeydedir. Annesi lise mezunu olan öğrencilerin %20'si yetersiz, %20'si orta, %40'ı iyi ve %20'si çok iyi düzeydedir. Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin %33'ü iyi ve %67'si çok iyi düzeydedir.

Tablo 194. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Dağılımı

Sevilen Yazı Türü	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Deneme	0	0	2	0	2
Günlük	1	1	1	1	4
Hikâye	1	3	3	2	9
Şiir	0	0	0	2	2
Toplam	2	4	6	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



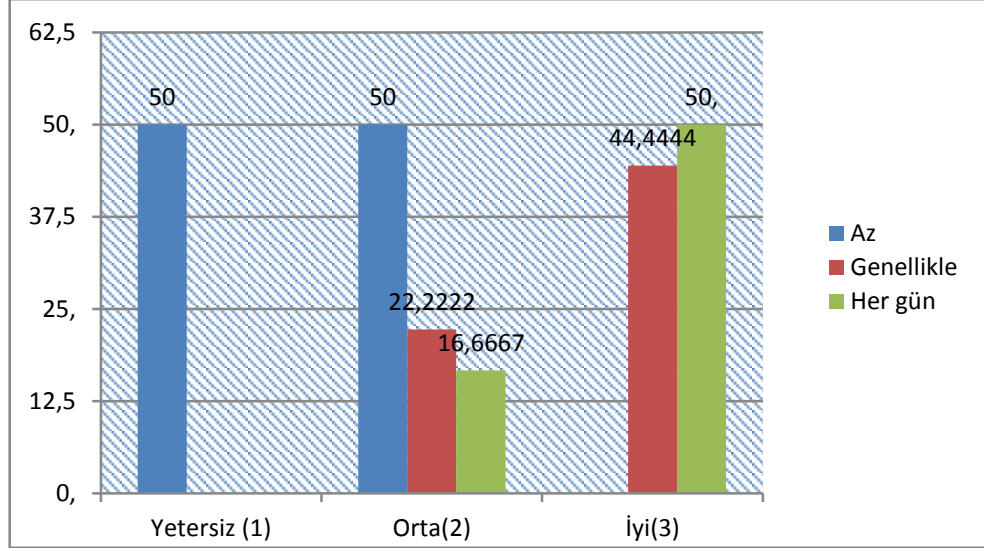
Şekil 106. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Sevilen Yazı Türüne Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin tamamı iyi düzeyde yer almıştır. Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin %25'i yetersiz, %25'i orta, %25'i iyi ve %25'i çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü hikaye olarak belirten öğrencilerin %11'i yetersiz, %33'ü orta, %33'ü iyi ve %22'si çok iyi düzeydedir. Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin tamamı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

Tablo 195. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Dağılımı

Yazma Sıklığı	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Az	1	1			2
Genellikle		2	4	3	9
Her gün		1	3	2	6
Toplam	1	4	7	5	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



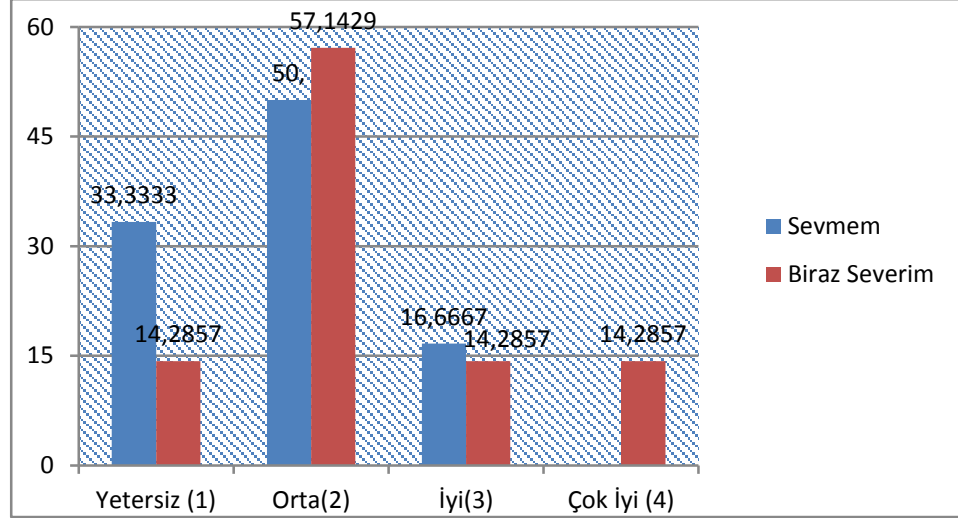
Şekil 107. Öğrenci Çalışmalarındaki Düşüm Özelliklerinin Bilgisayarda Yazı Yazma Sıklığına Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde bilgisayarda az yazı yazdığını belirten öğrencilerin yarısı yetersiz, yarısı ise orta düzeyde yer almaktadır. Bilgisayarda genellikle yazı yazdığını belirten öğrencilerin %22'si orta, %44'ü iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir. Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin %17'si orta, %50'si iyi ve %33'ü çok iyi düzeydedir.

Tablo 196. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Dağılımı

Yazı Yazmayı Sevme Durumu	Yetersiz (1)	Orta (2)	İyi (3)	Çok İyi (4)	Toplam Metin Sayısı
Sevmem	2	3	1	0	6
Biraz Severim	1	4	1	1	7
Çok Severim	0	0	2	2	4
Toplam	3	7	4	3	17

Tablo incelendiğinde öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, orta düzeyde toplandığı görülmektedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.



Şekil 108. Öğrenci Çalışmalarındaki Çözüm (Sonuç) Özelliklerinin Yazı Yazmayı Sevme Durumuna Göre Yüzde (%) Olarak Dağılımı

Şekil incelendiğinde yazı yazmayı sevmediğini belirten öğrencilerin %33'ü yetersiz, %50'si orta, %17'si iyi düzeydedir. Yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilerin %14'ü yetersiz, %57'si orta, %14'ü iyi ve %14'ü çok iyi düzeydedir. Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin yarısı iyi, yarısı ise çok iyi düzeyde yer almaktadır.

4.2.5.11 Öğrenci çalışmalarının çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi sonucunda özelliklerin ortalama puanı ile ilgili bulgular

Tablo 197. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Yazdıkları Metinlerin Başarı Ortalamaları

		Erkek	Kız	Ortalama
Dış Yapı	Biçim	3,00	3,40	3,12
	Kurallar	3,17	3,40	3,24
	Sözcük	3,08	3,60	3,24
Dil ve Anlatım	Cümle	2,75	3,20	2,88
	Paragraf	2,83	3,40	3,00
	Anlatım	2,92	3,20	3,00
	Başlık	3,41	3,60	3,47
Düzenleme	Serim	2,58	3,40	2,82
	Düğüm	2,66	3,60	2,94
	Çözüm	3,00	3,40	3,12

Tablo incelendiğinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin yazdıkları metnin; biçim, kurallar, sözcük, cümle, paragraf, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm özellikleri ile ilgili puan ortalamaları erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuca göre kızların yazdıkları metnin başarı ortalamalarının, erkeklerinkinden daha yüksek olduğu söylenebilir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde; uygulama neticesinde elde edilen bulgularla ilgili tartışmalara, ortaya çıkan sonuçlara ve sonuçlarla ilgili geliştirilen çözüm ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 TARTIŞMA

Buarştırma, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisinde otantik yazma çalışmalarının yazmaya ilişkin tutum, kaygı ve öz yeterlikleri üzerindeki etkisini tespit etmek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırmada çalışma grubundaki öğrencilerle yazma dersleri 6 hafta boyunca otantik yazma çalışmalarıyla işlenmiştir. Öyle ki otantik olan eğitim sürecinde, otantik görevlerle başlanıp otantik etkinlikler ile devam edilmesi gerekmektedir (Koçyiğit ve Zembat, 2013a).

Otantik yazma çalışmaları hazırlanırken etkinlikleri gerçek dünyadan soyutlamamaya çalışılmıştır. Çünkü otantik çalışmaların uygulanma sürecindeki görevlerin gerçek dünya özelliklerini taşıması ve öğrenci tarafından araştırılabilirlikteki karmaşıklıkta tek bir problemi içermesi gerekmektedir (Aşk, 2017: 27; Dilmaç, 2012, 26; Karakoç, 2016: 25). Öncelikle öğrencilere bilgi verilmiş ve motivasyonları artırılmaya çalışılmıştır. Çünkü öğrencilerin verilen görevleri yerine getirmesi için görevi bir sorun gibi benimsemesi ve bunlarla baş etmesi gerekmektedir (Adanalı, 2008). Bunu yaparken de öğrenciler süreç içerisinde aktif tutulmaya çalışılmıştır, araştırmacılara göre öğrencilerin kendi öğrenme sorumluluğunu alması ve aktif bir çaba göstermesi gerekmektedir (Aşk, 2016; Karakoç, 2016). En son aşamada ise öğrenci çalışmalarıyla ilgili dönütler vermiştir.

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ve “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları sonrasında, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanları arasında bir ilişki var mıdır?” sorularına cevap almak amacıyla Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği uygulanmış, çalışma grubundaki öğrencilerle otantik yazma çalışmaları yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin uygulama öncesi tutum puanlarına bakıldığında yazmaya ilişkin olumsuz bir tutum içinde oldukları ve yazma becerilerinin gelişmeyeceği gibi ön yargılara sahip oldukları görülmüştür. Uygulama sonrasında ise otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirdiği ve tutum puanlarını arttırdığı tespit edilmiştir.

Otantik çalışmalar öğrencileri kitaba bağlı etkinliklerle sınırlamayıp araştırma becerilerini geliştirmekle birlikte işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlamaktadır. Öğrenciler birbirleri ile iletişime geçerek ve keşfederek daha iyi öğrenir (Howell ve Long, 1998). Bu şekilde de öğrenmeler daha kalıcı olur. Bu durumda öğrenciler kendilerini özgür hissederek ve kısıtlanmadıklarını düşünerek yazma çalışmalarına daha rahat katılmaktadır. Yani otantik çalışmalar öğrencilerin fikirlerini ve hipotezlerini sınamalarını, yeniden gözden geçirip düşünmelerini sağlayarak en iyi çözüm sunmalarına imkân tanımaktadır (Dilmaç ve Dilmaç, 2014: 58; Koçyiğit, 2011: 37; Koçyiğit ve Zembat, 2013a: 1028). Tüm bunlar da yazmaya ilişkin olumsuz tutumlarını azaltarak yazma becerilerinin gelişmesini sağlamaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt problemlerinden olan “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında, “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen kaygı puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır? ve “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları ile kaygıları azalmış mıdır?” sorularına cevap

alabilmek için öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında “Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği” uygulanmış, öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarını azaltmaya yönelik otantik yazma etkinlik uygulamaları uygulanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında otantik yazma çalışmalarıyla kaygılarının azaldığı ve kaygı düzeylerinde belirgin farklılıkların olduğu tespit edilmiştir.

Otantik yazma çalışmalarına başlamadan önce öğrenciler, yazma derslerine ilişkin büyük kaygı taşıdıklarını ve kendilerini yeterli hissetmediklerini belirtmiştir. Kaygı düzeyleri uygulanan ölçek sonuçlarında da net bir şekilde görülmüştür. Otantik yazma çalışmalarının uygulanma aşamasında ise öğrenciler derse aktif bir şekilde katılmış ve süreci eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir. Yani öğrencilere verilen otantik bir görevin işlevi, gelecekteki mesleki hayatlarında ihtiyaç duyacakları yeterlilikleri geliştirmeleri için öğrencilerin derse karşı ilgisini artırmakta ve yazmak konusunda onları teşvik etmektedir (Gulikers vd., 2005). Onların bilinçli bir şekilde hareket edip öğrenmelerini sağlam temeller üzerine inşa etmelerine ve yeri geldikçe öğrenmelerine, yön verebilir düzeye gelmelerine yardımcı olmaktır. Bu durumda da yazma çalışmalarına ilişkin kaygıları azalmaktadır.

Araştırmanın bir diğer alt problemlerinden olan “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları öncesi ve sonrasında, “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterliliği Ölçeği”nin uygulanmasıyla elde edilen öz yeterlik puanları arasında bir ilişki var mıdır? ve “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma çalışmaları ile öz yeterlikleri artmış mıdır?” sorularına cevap alabilmek için öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında “Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterliliği Ölçeği” uygulanmış, öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini artırmaya yönelik otantik yazma etkinlik uygulamaları gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin ön test ve son test sonuçları karşılaştırıldığında otantik yazma çalışmalarıyla öz yeterliklerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama öncesinde öğrencilerin öz yeterlik puanlarının düşük olduğu ve kendilerini yazma konusunda yetersiz gördükleri tespit edilmiştir. Öz yeterlik ölçeği otantik yazma çalışmalarının sonunda tekrar uygulanmış ve ilk ve son test sonuçları karşılaştırıldığında öz yeterliklerinin anlamlı olarak arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Öz

yeterliğin artması sonucunda ise öğrenciler kendilerini yazma konusunda yeterli görmekte ve iletişim kurma noktasına çekingen davranmamaktadır. Yani otantik çalışmalar, öğrencilerin dili etkin şekilde kullanmalarına (Bozavlı, 2016), iletişim becerilerinin gelişmesine (Lüleci, 2010) ve kalıcı öğrenmeler oluşturmalarına (Karakoç, 2016) yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın bulgularına bakarak genel bir değerlendirme yapılacak olursa öğrenciler, otantik yazma çalışmalarından keyif aldıklarını ve yazmaya ilişkin kaygılarının ve olumsuz tutumlarının azaldığını; öz yeterliklerinin arttığını belirtmiştir. Otantik yazmayla ilgili yapılan benzer çalışmalarda da otantik yazma çalışmalarının öğrenciler tarafından eğlenceli bulunduğu, derse karşı motivasyonlarını ve ilgilerini artırdığı ve onları heyecanlandığı sonucuna varılmıştır (Lidvall, 2008: 7; Hallman, 2009; Lundsford, 2012; akt. Chace ve Wintemberg, 2012: 5).

Araştırmanın alt problemlerinden olan “Çalışma grubundaki öğrencilerin otantik yazma temelinde yürütülen yazma uygulamaları ile yazma becerileri gelişmiş midir?” sorusuna yönelik, otantik yazma çalışmaları yapılmıştır. Öğrencilerin tamamı çalışmalara gönüllü olarak katılmış ve her bir çalışmanın sonunda günlük tutmuştur. Bu durum da onların yazmaya karşı isteklerini artırmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Araştırmanın yazma becerisinin gelişmesine ilişkin bulguları alan yazındaki çalışmalarla da paralellik göstermektedir (Lidvall, 2008; Slagle, 1997; Duke vd., 2006; Garich, 2012; Hallman, 2009). Otantik yazma çalışmaları öğrencileri yazmaya ilişkin cesaretlendirmekte, isteklendirmekte ve yazma becerilerini geliştirmektedir. Ayrıca öğrendikleri bilgilerin gerçek dünya ile ilişkilendirebilmesine ve kalıcı hale getirmesine imkan tanımaktadır (Karakoç, 2016). Çünkü otantik görevler gerçek dünyanın özelliklerini taşımaktadır (Aşk, 2017: 27; Dilmaç, 2012, 26; Karakoç, 2016: 25); gerçek dünyada değiştirmek istedikleri durumları savunmalarının yanı sıra kendi dünyalarını anlamlı hale getirmelerini (Kixmiller, 2004) ve teorik bilgilerin verildiği ders kitaplarına nazaran gerçek hayatın karmaşıklığını göstererek bunlara gerçekçi çözümler sunmalarını sağlamaktadır (A. J. Herrington ve J. A. Herrington, 2007).

5.2 SONUÇ

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla hazırlanan etkinlik uygulamaları ve yürütülen yazma becerisi uygulamalarına yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir:

5.2.1 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin Uygulanmasıyla Elde Edilen Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğrencilere yazma becerisine ilişkin ön yargılarını kaldırmak ve yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmelerine yönelik uygulanan otantik yazma etkinlikleri uygulamaların öncesinde ve sonrasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen sonuçlar aşağıdadır.

- ✓ Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla yürütülen otantik yazma becerisi uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilere Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulama öncesi ve sonrasında uygulanmıştır. Ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon 'İşaretlenmiş Sıralar Testi' sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Söz konusu farklılık sonuç lehine gerçekleşmiştir. Yani, otantik yazma çalışmaları temelinde gerçekleştirilen yazma becerisi uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin yazmaya yönelik olumlu tutumları anlamlı biçimde artmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları sonrasında, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla ulaşılan tutum puanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- ✓ *Cinsiyet durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu artırmada her hangi bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Uygulama sonrasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen tutum puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Anadili* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla edilde edilen tutum puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanları, anadiline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Bu sonuçlar, anadili değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanlarının, eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan ve farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Yaş grubu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanlarının, yaş gurubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan ve farklı yaş gruplarında olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Sosyo-ekonomik durum* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında, katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanlarının sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Babanın eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanlarının, babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan ve babaları farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Annenin eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik tutum puanlarının, annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan ve anneleri farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Sevilen yazı türü* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında farklı yazı türlerine ilgi duyan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Bilgisayarda yazı yazma sıklığı* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla edilde edilen puanlarına bakıldığında, araştırmaya katılan ve bilgisayarda yazma sıklık düzeyi farklı olan katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ *Yazı yazmayı sevme* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik tutumunu artırmada etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Tutum Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında yazı yazmayı sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan ve yazı yazmayı farklı düzeylerde sevdiğini belirten katılımcıların yazmaya yönelik tutumlarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır.

5.2.2 Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin Uygulanmasıyla Elde Edilen Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğrencilere yazma becerisine ilişkin ön yargılarını kaldırmak ve yazmaya ilişkin kaygılarını azaltmaya yönelik uygulanan otantik yazma etkinlikleri uygulamaların öncesinde ve sonrasında Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla edilde edilen sonuçlar aşağıdadır.

- ✓ Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla yürütülen otantik yazma becerisi uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygılarını azalttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p < 0,05$). Söz konusu farklılık son testlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani, otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin olumsuz Dil Bilgisi ve Yazma algılarının, Yazmaya Yönelik olumsuz tutumlarının, Sınıf İçi Aktivitelere katılmama durumlarının ve yazmaya yönelik düşük Öz yeterlik inancının ve genel yazma kaygısının anlamlı bir şekilde azaldığı anlaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları sonrasında, Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla ulaşılan tutum puanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- ✓ *Cinsiyet durumu* değişkeni katılımcıların yazmaya yönelik tutum ve sınıf içi aktivitelere yönelik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- ✓ *Cinsiyet durumu* katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p < 0,05$). Erkeklerin dilbilgisi ve yazma algısı, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Uygulama sonrasında Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında cinsiyet değişkeninin, katılımcıların yazmaya yönelik kaygı puanları katılımcıların yazmaya yönelik tutum ve sınıf içi aktivitelerin anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak dilbilgisi ve yazma algısı, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları erkeklerin lehine olarak anlamlı bir fark göstermiştir.

- ✓ *Anadili* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrasında Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p > 0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı anadillere sahip katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, anadili değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında, katılımcıların yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Yaş grubu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında, katılımcıların yazmaya yönelik kaygı düzeyinin yaş gurubuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan ve farklı yaş gruplarında olan katılımcıların yazmaya yönelik kaygı düzeylerinin benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, yaş grubu değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Sosyo-ekonomik durum* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya yönelik kaygı düzeyi, sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Araştırmaya katılan ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerde bulunan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, sosyo-ekonomik durum değişkeninin öğrencilerin yazmaya kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Babanın eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan

ve babaları farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, babanın eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Annenin eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları annenin eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve anneleri farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Sevilen yazı türü* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları sevilen yazı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yazı türlerine ilgi duyan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, sevilen yazı türü değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Bilgisayarda yazı yazma sıklığı* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyi üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygısı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya

katılan ve bilgisayarda farklı sıklık düzeylerinde yazı yazan katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, bilgisayarda yazı yazma değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Yazı yazmayı sevme* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Yabancı Dil Olarak Yazma Kaygı Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında yazı yazmayı sevme durumlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler, yazma Öz yeterlik ve toplam puanları yazmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve yazı yazmayı farklı düzeylerde sevdiğini belirten katılımcıların dilbilgisi ve yazma algısı, yazmaya yönelik tutum, sınıf içi aktiviteler ve yazma Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, yazı yazmayı sevme değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin kaygı düzeyini etkilemediğini göstermektedir.

5.2.3 Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin Uygulanmasıyla Elde Edilen Sonuçlar

Çalışma grubundaki öğrencilere yazma becerisine ilişkin ön yargılarını kaldırmak ve yazmaya ilişkin öz yeterliklerini artırmaya yönelik uygulanan otantik yazma etkinlikleri, uygulamaların öncesinde ve sonrasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği uygulanmıştır. Çalışma grubunda bulunan öğrencilerin yazma becerisi Öz yeterlik Ölçeğinden aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunup bulunmadığını test etmek için yapılan Non-Parametrik Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi sonucunda sıralama ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($p<0,05$). Söz konusu farklılık son testlerin lehine gerçekleşmiştir. Yani, otantik etkinlikler temelinde yazma becerisi uygulamaları sonunda çalışma grubu öğrencilerinin anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve yazmaya yönelik genel Öz yeterlik algıları anlamlı biçimde artmıştır.

- ✓ Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amacıyla yürütülen otantik yazma becerisi uygulamalarının öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışma grubundaki öğrencilerin kişisel bilgileri ile otantik yazma çalışmaları temelinde yürütülen yazma becerisi uygulamaları sonrasında, Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla ulaşılan öz yeterlik puanları arasındaki ilişkiye yönelik sonuçlar aşağıdaki gibidir.

- ✓ *Cinsiyet durumu* değişkeni katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- ✓ *Cinsiyet durumu* katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönelik Öz yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Erkeklerin dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönelik Öz yeterlik puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

Uygulama sonrasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında cinsiyet değişkeni, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermezken; katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönelik Öz yeterlik puanları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Erkeklerin dil bilgisi kurallarını kullanmaya yönelik Öz yeterlik puanları anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur.

- ✓ *Anadili* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik öz-yeterlilikleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrasında Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları anadiline göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı anadillere sahip katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, anadili değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların yazmaya öz yeterlikleri eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı eğitim düzeylerinden katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, eğitim düzeyi değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Yaş grubu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları yaş düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yaşlarda bulunan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, yaş grubu değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Sosyo-ekonomik durum* değişkeni katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ Katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve genel Öz yeterlik algıları, düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksektir.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında *sosyo-*

ekonomik durum değişkeni, katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermezken; katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları sosyo-ekonomik duruma göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Orta sosyo-ekonomik düzeyde bulunan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve genel Öz yeterlik algıları, düşük sosyo-ekonomik düzeyde bulunan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksektir. Bu sonuçlar, sosyo-ekonomik durum değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini farklı şekilde etkilediğini göstermektedir.

- ✓ *Babanın eğitim durumu* değişkeni, katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları babanın eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ *Baba eğitim durumu* değişkeni, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$).

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri puanları baba eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($p<0,05$). Babası üniversite mezunu olan katılımcıların anlatım ve şekil özelliklerine yönelik Öz yeterlik algıları, babası ilkokul mezunu olan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, baba eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini farklı şekilde etkilediğini göstermektedir.

- ✓ *Annenin eğitim durumu* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları anne eğitim durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve anneleri farklı eğitim düzeylerinde bulunan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer

düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, anne eğitim durumu değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Sevilen yazı türü* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik öz yeterlikleri üzerinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları sevilen yazı türüne göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve farklı yazı türlerine ilgi duyan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, sevilen yazı türü değişkeninin öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini etkilemediğini göstermektedir.

- ✓ *Bilgisayarda yazı yazma sıklığı* değişkeni katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma puanlarına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$).
- ✓ *Bilgisayarda yazı yazma sıklığı* değişkeni katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$).

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların dil bilgisi kurallarını kullanma puanları, bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Diğer yandan, katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve toplam puanları bilgisayarda yazma sıklığına göre anlamlı bir farklılık göstermiştir ($p<0,05$). Bilgisayarda “genellikle” ve “her gün” yazı yazan katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri ve genel Öz yeterlik algıları, bilgisayarda “az” yazı yazan katılımcılarınkine göre anlamlı olarak daha yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar, bilgisayarda yazı yazma değişkeninin, öğrencilerin yazmaya ilişkin öz yeterliklerini farklı şekilde etkilediğini göstermektedir.

- ✓ *Yazı yazmayı sevme* değişkeninin öğrencilerin yazmaya yönelik kaygı düzeyinde etkisinin olmadığı sonucuna varılmıştır.

Uygulama sonrası Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz yeterlik Ölçeği'nin uygulanmasıyla elde edilen puanlarına bakıldığında katılımcıların

anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve toplam puanları yazmayı sevme durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Araştırmaya katılan ve yazı yazmayı farklı düzeylerde sevdiğini belirten katılımcıların anlatım ve şekil özellikleri, dil bilgisi kurallarını kullanma ve genel Öz yeterlik algılarının benzer düzeyde olduğu anlaşılmıştır. Bu sonuçlar, yazı yazmayı sevme değişkeninin öğrencilerin yazmaya öz yeterliklerini etkilemediğini göstermektedir.

5.2.4 Öğrenci Günlüklerine İlişkin Sonuçlar

Otantik yazma temelli yapılan yazma becerisi uygulamalarına yönelik öğrencilerin yazdığı günlüklerden ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- ✓ Çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı, etkinlik uygulamalarına katılmış ve günlük yazmıştır. Bu durum, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek istediklerini ve otantik yazma çalışmalarının faydalı olacağını düşündüklerini göstermektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin gerçek hayatla bağlantı kurduğunu ve benzer durumlarla gerçek hayatlarında karşılaşabileceklerini ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklere haz alarak katıldıklarını belirtmişlerdir, bu durum etkinliklerin onları sıkmadığını ve yazma çalışmalarından keyif aldıklarını göstermektedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikleri öğretici ve eğitici bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklerle güdülediklerini ve öğretmenden gelen dönütlerin yazma becerilerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrencileri, etkinliklerin kelime öğretimini kolaylaştırmakla birlikte kalıcı olmasını sağladığını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, yapılan çalışmaların problem çözme becerilerini geliştirdiği için yararlı bulmuştur.
- ✓ Öğrenciler, yaptıkları etkinlikte neyin amaçlandığının bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikler ve verilen durumlar sayesinde empati kurma becerilerinin geliştiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikleri niçin hazırladıklarının ve bu etkinliklerin onlara ne kazandırdığının bilincinde olduklarını ifade etmiştir.

- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki problem durumlarının güncel konular olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte verilen durumla ilgili araştırma yaparak etkinliklerin onları araştırmacılığa teşvik ettiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin hayal güçlerini geliştirdiğini vurgulamıştır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikteki konuların önemini ve dikkat çekici olduğunun bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikleri niçin hazırladıklarının ve bu etkinliğin onlara ne kazandırdığının farkında olduklarını söylemiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikler sayesinde anılarını hatırladıklarını ve bu durumun onları mutlu ettiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklerin yazmaya ilişkin motivasyonlarını artırdığını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, yazma konularının onlar için önemli olduğunu ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, ilginç konularda yazı yazmaktan zevk aldıklarını, benzer konuların ise onlar için çekici olmadığını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklerin düşünme becerilerini geliştirdiğini söylemiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikte tecrübelerine yer vererek insanların tecrübelerinden yararlanmasını istemiştir.
- ✓ Öğrenciler, bir durumun olumlu ve olumsuz taraflarına bakarak nesnel değerlendirme yapmıştır.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikleri yararlı bulduklarını belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, bazı etkinlikleri yaparken duygulandıklarını dile getirmiştir.
- ✓ Öğrenciler, bazı etkinlikleri komik ve eğlenceli bulduklarını ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklerin fikir üretmeleri konusunda yardımcı olduğunu ifade etmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklerin Türkçelerini geliştirdiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliklerin yazma becerilerini geliştirdiğinin bilincindedir.
- ✓ Öğrenciler, etkinlikten zevk aldıklarını ve konunun dikkatlerini çektiğini belirtmiştir.
- ✓ Öğrenciler, etkinliğin onları Türk gibi hissetmelerini sağladığını ifade etmiştir.

- ✓ Öğrenciler, etkinlikte duygu ve düşüncelerini rahat bir şekilde ifade ettiklerini dile getirdiklerini vurgulamıştır.
- ✓ Öğrenciler, yapılan etkinlik uygulamaları ile yazmaya ilişkin olumlu tutum geliştirmiştir.

5.2.5 Araştırmacı Günlüklerine İlişkin Sonuçlar

Otantik yazma temelli yapılan yazma becerisi uygulamalarına yönelik etkinlik uygulamalarına yönelik araştırmacının yazdığı günlüklerden ulaşılan sonuçlar şöyledir:

- ✓ Araştırmacı, uygulamalar ile öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi ve yazmaya ilişkin tutum ve öz yeterliklerini artırmayı; kaygılarını ise azaltmayı amaçlamıştır.
- ✓ Araştırmacı, ilk etapta öğrencilerin etkinliklere katılımı ile ilgili kaygı duysa da öğrencilerin tamamı etkinliklere gönüllü olarak katılmış ve uygulamalar oldukça verimli bir şekilde gerçekleşmiştir.
- ✓ Araştırmacı, öğrencilerin her uygulama ile öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve öz yeterliklerinin artmasından ve kaygılarının azalmasından oldukça memnun olmuştur.
- ✓ Araştırmacı, her bir uygulama ile ilgili örnek çalışmalar göstererek öğrencilere rehberlik etmiştir.
- ✓ Her uygulamanın sonunda öğrenciler birbirlerinin çalışmaları ile ilgili yorumlar yaparak akran değerlendirmesi yapmıştır. Bu durum da öğrenciler arasındaki işbirliği ve etkileşimi artırmıştır.
- ✓ Araştırmacı, her uygulamanın ardından öğrencilere dönüt vermiştir.
- ✓ Araştırmacı, en çok beğenilen çalışmalarla ilgili öğrencilere çeşitli pekiştireçler vermiştir.

5.2.6 Araştırmacı Gözlemlerine İlişkin Sonuçlar

Otantik yazma temelli yapılan yazma becerisi uygulamalarına yönelik etkinlik uygulamalarına yönelik araştırmacı tarafından yazılan gözlemlere ilişkin sonuçlar şöyledir:

- ✓ Etkinliklere çalışma grubundaki öğrencilerin tamamı eksiksiz olarak katılmış ve sıkılmadıklarını belirtmiştir. Öğrencilerin 24 etkinliğin tamamına eksiksiz katılması, otantik yazma çalışmalarından zevk alarak yazı yazdıklarını göstermektedir.
- ✓ Araştırmacı, etkinliklerine başlamadan önce öğrencilere hazırlayacakları etkinliklerle ilgili bilgi vermiştir. Etkinliklerde, araştırmacı öğrencilerle birebir iletişim kurarak onların ihtiyaç duydukları anlarda yanlarında olmuştur.
- ✓ Araştırmacı, uygulama öncesi öğrencilere örnek çalışmalar göstererek konunun somutlaşmasını sağlamıştır. Öğrenciler, araştırmacıdan gelen yönergeler doğrultusunda yazdıkları için uygulama ile ilgili soru işaretleriyle karşılaşmamıştır.
- ✓ Araştırmacı, uygulama süresince sınıfta dolaşarak öğrencilerle birebir iletişim kurmuştur.
- ✓ Araştırmacı, her bir uygulamanın ardından öğrencilere sesli okuma yöntemi ile yazılarını okutarak arkadaşlarının da düşüncelerini almalarını sağlamıştır.
- ✓ Sınıfta oluşan tartışma ortamı öğrencilerin farklı düşüncelerine saygı duymalarını sağlamıştır.
- ✓ Uygulamalarla ilgili yapılan tartışmalar, uygulamaların amaçlarına da ulaşıp ulaşılmadığını görme ve değerlendirme fırsatı sağlamıştır.
- ✓ Araştırmacı, yapılan etkinliklerle öğrencilerin yazmaya ilişkin tutum ve öz yeterliklerini artırmayı ve kaygılarını azaltmayı amaçlamıştır. Uygulama süresince öğrenciler, yazma etkinlikleri ile ilgili olumsuz bir tutum içerisinde olmamış ve çalışmalarla ilgili istekli oldukları gerek araştırmacı tarafından gözlenmiş gerekse de öğrenciler tarafından yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplarda görülmüştür. Etkinlik süresince öğrenciler ve araştırmacı sıkılmadan uygulamaları tamamlamıştır.
- ✓ Araştırmacı, hedef kitlede yer alan öğrencilerin otantik yazma etkinlikleriyle öğrencilerin yazmaya ilişkin olumsuz tutum ve kaygılarında azalma olduğunu ve öz yeterliklerinin arttığını gözlemlemiştir.

5.2.7 Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularına İlişkin Sonuçlar

Otantik yazma temelli yapılan yazma becerisi uygulamalarına yönelik etkinlik uygulamalarına yönelik öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme sorularına verdikleri cevaplara ilişkin sonuçlar şu şekildedir:

- ✓ Otantik yazma çalışmaları, öğrencileri araştırma yapmaya teşvik etmiştir.
- ✓ Hatalarını görme imkânı tanımıştır.
- ✓ Aynı konulara bağlı olmadan farklı konularda yazı yazma fırsatı vermiştir.
- ✓ Bilgiyi kolay ve hızlı öğrenmelerini; kalıcı olmasını sağlamıştır.
- ✓ Kendileri rahat bir şekilde ifade edebilmelerini sağlamıştır.
- ✓ Yaratıcı olmalarını sağlayarak düşünme becerilerini geliştirmiştir.
- ✓ Dikkatli olmalarını sağlayarak konuya yoğunlaşabilmelerini sağlamıştır.
- ✓ Öğrencilerin iş birliği yapmalarını sağlayarak fikir alışverişinde bulunmalarını sağlamıştır.
- ✓ Yazma dersine ilişkin olumlu tutum geliştirmelerini sağlamıştır.
- ✓ Yazma çalışmalarından zevk almalarını sağlamıştır.
- ✓ Kelime öğretimini kolaylaştırmıştır.
- ✓ Güncel olmasından dolayı onları gerçek hayata hazırlamıştır.
- ✓ Yazma becerilerini geliştirirken eğlendirici olmuştur.

5.2.8 Öğrenci Çalışmalarının Değerlendirilmesine İlişkin Sonuçlar

Çalışma grubunda yer alan 17 öğrenci, otantik yazma etkinlikleri temelinde yürütülen yazma çalışmalarının tamamına eksiksiz bir şekilde katılmıştır ve öğrencilerin çalışmalara katılımında gönüllü olmaları esas koşul olmuştur. Öğrencilerin her bir etkinlikle ilgili çalışmaları araştırmacı tarafından muhafaza edilmiş ve “Dereceli Puanlama Yönergesi”ndeki kategorilere göre puanlandırılmıştır. Çalışmanın nesnelliğini sağlamak adına öğrencilerin çalışmalarına başka bir araştırmacı tarafından numaralar verilmiş ve isimleri çalışmayı yürüten araştırmacıya değerlendirme süresince söylenmemiştir. Öğrenci çalışmaları puanlandırıldıktan sonra analiz aşamasında isimlerine bakılmış ve anadili, cinsiyet gibi değişkenlere göre değerlendirilmiştir. Öğrenci çalışmalarından elde edilen sonuçlar aşağıda yer almaktadır:

5.2.8.1 Öğrenci çalışmalarının biçim özellikleriyle ilgili sonuçlar

Öğrenci çalışmalarının çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Biçim özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin başarı oranının daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Öğrenci çalışmaları genel anlamda değerlendirildiğinde öğrencilerin yoğunluklu olarak iyi ve çok iyi kategorilerinde yer aldıkları ve yetersiz kategorisinde tek bir öğrencinin yer aldığı tespit edilmiştir. Bu değerlendirmeden biçim konusunda öğrencilerin ana dillerine göre bakıldığında genel olarak dikkatli oldukları sonucuna varılmıştır.
- ✓ Eğitim durumu yüksek lisans olan öğrenciler en başarılıdır.
- ✓ Öğrencilerin sosyo-ekonomik durumun iyi düzeyde olması biçim bakımından iyi ya da çok iyi kategorisinde değerlendirilmelerinin ilgisi olmadığı sonucuna varılmıştır.
- ✓ Öğrenci çalışmalarının yaş düzeyi arttıkça daha iyi olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Babanın eğitim durumunun öğrencilerin çalışmalarının biçim bakımından başarıları ile doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Annenin eğitim durumunun öğrencilerin çalışmalarının biçim bakımından başarıları ile doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Sevilen yazı türlerine bakıldığında ise en sevilen yazı türü şiir olan öğrencilerin biçim bakımından daha başarılı oldukları görülmüştür.
- ✓ Öğrencilerin bilgisayarda yazı yazma sıklıklarına bakıldığında ise bilgisayarda “genellikle” ve “her gün” yazı yazan öğrencilerin çalışmalarına ait biçim özellikleri iyi ve çok iyi düzeyde yoğunlaşmıştır. Bilgisayarda az yazı yazan öğrencilerin daha az başarılı olduğu söylenebilir. Yani bilgisayarda yazı yazmakla biçim bakımından öğrencilerin başarı oranları doğru orantılıdır.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin, yazı yazmayı sevmediğini ve yazı yazmayı biraz sevdiğini belirten öğrencilere göre biçim özellikleri konusunda daha başarılı olduğu görülmektedir. Yani yazı yazmayı sevmekle biçim bakımından öğrencilerin başarı oranları doğru orantılıdır.

5.2.8.2 Öğrenci çalışmalarının kural özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Erkek ve kız öğrencilerin kuralları uygulaması bakımından eşit oldukları ve dikkatli oldukları sonucuna varılabilir.
- ✓ Anadili Fransızca ve İngilizce olan öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir. Anadili Arapça olan öğrencilerin ise kural özellikleri ile ilgili başarıları daha düşük bulunmuştur. Buna gerekçe olarak alfabe farklılığı gösterilebilir.
- ✓ Kuralları uygulamak bakımından yüksek lisans öğrencilerinin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır.
- ✓ Kuralları uygulama bakımından öğrencilerin ekonomik durumları iyi olan öğrencilerin daha başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Ekonomik durum değişkeninin, kuralların uygulanmasıyla doğru orantılı olduğu söylenebilir.
- ✓ Yaş değişkeni arttıkça öğrencilerin kuralları uygulamasının da daha başarılı olduğu tespit edilmiştir. Aynı sonuca öğrenci çalışmalarının biçim bakımından değerlendirildiğinde varılmıştır.
- ✓ Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir. Yani babanın eğitim durumu değişkeni ile kuralların uygulanmasının doğru orantılı olduğu söylenebilir.
- ✓ Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin kural özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir. Babanın eğitim durumu değişkeninin de ulaşılan sonucu burada da görmek mümkündür. Her iki değişkende de annenin ve babanın eğitim seviyesi öğrenci başarısında etkili olmuştur.
- ✓ Günlük yazı türünü daha çok sevdiğini belirten öğrencilerin çalışmalarına ait kural özellikleri daha başarılı bulunmuştur. Biçim bakımından değerlendirildiğinde şiir türünü seven öğrencilerin daha başarılı olduğu gözlemlenirken kurallar bazında bakıldığında ise günlük türünün daha çok sevdiğini belirten öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.
- ✓ Yazı yazma sıklığını “genellikle” ve “her gün” olarak belirten öğrencilerin daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.

- ✓ Yazı yazmayı sevdiğini belirten öğrencilerin çalışmalarına ait kural özellikleri daha başarılı bulunmuştur. Yazı yazmayı sevmek değişkeni ile kuralları uygulamanın doğru orantılı olduğu sonucuna varılmıştır.

5.2.8.3. Öğrenci çalışmalarının sözcük özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Kızların sözcük özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.
- ✓ Anadili Çince, Moğolca ve Hintçe olan öğrencilerin başarı oranları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Eğitim durumu yüksek lisans ve doktora olan öğrencilerin sözcük özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.
- ✓ Sosyo-ekonomik durumu orta ve iyi olan öğrencilerin çalışmalarının daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde yoğunlaştığı görülmektedir. Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha başarılı olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.
- ✓ Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmalarına ait sözcük özelliklerinin daha başarılı olarak değerlendirildiği anlaşılmıştır.
- ✓ Sevdiği yazı türünü günlük ve şiir olarak belirten öğrencilerin çalışmalarına ait sözcük özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksektir.
- ✓ Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.

5.2.8.4 Öğrenci çalışmalarının cümle özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Genel olarak, kız öğrencilerin çalışmaları daha başarılı olarak değerlendirilmiştir.
- ✓ Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrencilerin çalışmalarının daha başarılı olduğu anlaşılmıştır.
- ✓ Lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılıdır.
- ✓ Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Sevdiği yazı türünü deneme, günlük ve şiir olarak belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin cümle özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.

5.2.8.5 Öğrenci çalışmalarının paragraf özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Kız öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait paragraf özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Lisans ve yüksek lisans mezunu olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.

- ✓ Sosyo-ekonomik düzeyi düşük ve iyi olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ 22 ve altı yaş grubunda bulunan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Sevdiği yazı türünü deneme ve şiir olarak belirten öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazan öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin paragraf özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılı bulunmuştur.

5.2.8.6 Öğrenci çalışmalarının anlatım özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Kız ve erkek öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili başarıları birbirine yakın bulunmuştur.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe ve Moğolca olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yüksek lisans mezunu öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait anlatım özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 22-30 ve 30 ve üzeri yaş gruplarında bulunan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.
- ✓ Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.

- ✓ Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.
- ✓ Sevdiği yazı türünü deneme olarak belirten öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.
- ✓ Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazan öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin anlatım özellikleri ile ilgili çalışmaları daha başarılıdır.

5.2.8.7 Öğrenci çalışmalarının başlık özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları birbirine oldukça yakındır.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Doktora öğrencisi olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait başlık özelliklerinin daha çok, iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. 22-30 ve 30 ve altı yaş gruplarında bulunan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sevdiği yazı türünü deneme ve hikâye olarak belirten öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.

- ✓ Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin başlık özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.

5.2.8.8 Öğrenci çalışmalarının serim (giriş) özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait serim özelliklerinin daha çok, orta ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Anadili Hintçe, Moğolca, Çince ve Peştuca olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sosyo-ekonomik durumu düşük ve iyi olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ 30 ve üzeri yaş grubunda bulunan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Annesi lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sevdiğini yazı türünü “deneme” olarak belirten öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Bilgisayarda her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı, çok sevdiğini belirten öğrencilerin serim özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.

5.2.8.7 Öğrenci çalışmalarının düğüm (gelişme) özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait düğüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait düğüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Anadili Hintçe, Moğolca ve Çince Peştuca olan öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yüksek lisans ve doktora öğrencilerinin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Babası lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sevdiği yazı türünü günlük olarak belirten öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin düğüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.

5.2.8.8 Öğrenci çalışmalarının çözüm (sonuç) özellikleriyle ilgili sonuçlar

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çözümleyici puanlamasına göre değerlendirilmesi sonucunda;

- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Kız ve erkek öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları birbirine oldukça yakındır.
- ✓ Anadili Hintçe, Moğolca, Peştuca ve Çince olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Öğrenci çalışmalarına ait çözüm özelliklerinin daha çok, iyi ve çok iyi düzeyde toplandığı görülmektedir. Lisans ve doktora öğrencilerinin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sosyo-ekonomik durumu iyi olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ 30 ve üzeri yaş grubunda yer alan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Sevdiği yazı türünü şiir olarak belirten öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Bilgisayarda genellikle ve her gün yazı yazdığını belirten öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.
- ✓ Yazı yazmayı çok sevdiğini belirten öğrencilerin çözüm özellikleri ile ilgili başarıları daha yüksek bulunmuştur.

5.2.8.9 Öğrenci çalışmalarının çözümleyici puanlama yönergesine göre değerlendirilmesi sonucunda özelliklerin ortalama puanı ile ilgili sonuçlar

Gerek anadili gerekse yabancı dil öğretiminde diğer becerilere nazaran yazma becerisinin en son edinilen ve zor geliştirilen bir beceri olduğu birçok araştırmada (Arslan ve Klicic, 2015; Çakır, 2010; Genç, 2017; Melanlıoğlu, Tayşi ve Özdemir, 2013; Tok ve Ünlü, 2014) belirtilmektedir. Bu yüzden de araştırmacılar yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapma gereği duymaktadır. Bu araştırmada da otantik yazma çalışmalarıyla Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisini geliştirmek amaçlanmıştır.

C1 seviyesinde Türkçe öğrenen 17 öğrenciye ait çalışmalar “biçim, kurallar, sözcük, cümle, paragraf, anlatım, başlık, serim, düğüm ve çözüm” özelliklerine göre değerlendirildiğinde kızların puan ortalamaları erkeklerinkinden daha yüksek bulunmuştur. Yani kızların yazdıkları metinlerin başarı ortalamalarının erkeklerinkinden daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Klann-Delius (2005), tarafından yapılan araştırmada kadınların erkeklere oranla daha hızlı konuştukları ve konuşkan bir yapıya sahip oldukları ifade edilmektedir (Öztürk Dağabakan 2012: 97). Kadınların konuşma becerisindeki başarısı yazma becerisini de etkileyerek gelişmesini sağlamakta ve onları erkeklerden bir adım öne taşımaktadır. Yine benzer bir çalışmada da kadınların erkeklere oranla tümce kurmak bakımından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Sebzecioğlu ve Özdemir, 2015: 329). Araştırmanın bulgularının da yukarıdaki araştırmalarla örtüştüğü söylenebilir. Aslında çalışmalardan çıkan sonuçlar kız çocuklarının dil gelişiminin erkek çocuklara göre daha hızlı başlamasına ve konuşkan bir yapıya sahip olmalarına dayandırılabilir.

Araştırmada eğitim seviyesi, yaş düzeyinin artması, anne ve babanın eğitim durumu gibi değişkenlerin öğrencilerin yazma becerisindeki başarılarını olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ailenin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin akademik anlamda başarı oranları da artmaktadır. Yılmaz (2000) tarafından yapılan araştırmada da annenin eğitim durumunun öğrenci başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Gerek Yılmaz (2000) tarafından yapılan gerekse de tarafımızca yapılan araştırma sonuçlarına göre değerlendirecek olursak eğitilmiş bir ailede büyüyen bireylerin kitap okuma alışkanlığı kazanma, dili düzgün ve doğru kullanma gibi özellikleri daha kolay kazanabildikleri söylenebilir. Eğitim seviyesi arttıkça bireyler daha dikkatli ve bilinçli olduğu için başarı durumunun da artacağı düşünülmektedir.

Sık sık yazı yazdığını ve yazı yazmayı sevdiğini belirten öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir şeye ilişkin olumsuz yargıya sahip olmak başarı oranını da doğrudan etkilemektedir. Çünkü “yazıya yapılan olumsuz eleştiriler, kişisel değerlendirme korkusu ve yazma derslerinde başarısızlık endişesi” (Aytan ve Tunçel, 2015: 52) duyulabilmesinden oluşmaktadır. Buna karşın yazmaya ilişkin olumlu tutum besleyen ve sık yazı yazan kişiler daha başarılı olmaktadır. Başarısızlık endişesinde ise öğrenciler, kendilerine öğretildiği doğrultuda bir yazı yazamayacaklarını düşünüp endişelenebilirler. Kendilerine güvenmeme, yanlış yapma ve yetersiz olduğunu düşünme gibi endişelere kapılabilirler (S. Maden vd., 2015).

Yazıya başladıklarında, bu endişeler giderek öğrencileri kaygılandırabilir. Yazma çalışmalarında, öğretmenler yazmaya ilişkin kaygıyı önemsemeli (Öztürk, 2016a, 2012; S. Maden vd., 2015), yazma kaygısı hakkında öğrencilerde bir farkındalık oluşturmaları (İşcan, 2015), bu kaygının yazma becerilerindeki gelişimle birlikte azalacağı konusunda öğrencileri bilgilendirmelidir (Öztürk, 2016a). Ardından öğrencilerin bireysel kaygı eşiklerini belirlemeli, yapacağı çalışmalar ve ödevlerin her bir öğrenci açısından bu eşiği aşmamasına dikkat etmelidir (Aşılıoğlu ve Özkan, 2013). Yazma kaygısının düzeyinin bir öğrenciden diğerine değişebileceği unutulmamalıdır (Güneyli, 2016). Böylece sınıfta hiçbir öğrencinin yazma çalışmalarındaki kaygı durumları gözden kaçmamış ve her öğrenciye dikkat edilmiş olacaktır. Ayrıca öğrencilerin yazma alanına yönelik tutumları, yazma sürecinin nasıl şekilleneceği veya sonuçlanacağına belirleyici olmaktadır (Yıldız, 2016). Çünkü öğrenciler, yazma sürecindeki iş ve işlemleri, tutumlarının yönlendirmeleri dâhilinde ya doğru bir şekilde ya da isteksiz davranarak eksik şekilde yapabilirler. Bu iş ve işlemleri doğru bir şekilde yaparlarsa daha kaliteli yazılı ürünler, isteksiz şekilde yaparlarsa da bütünlüğü ve derinliği bulunmayan, farklı dil yanlışlarının bulunduğu yazılı ürünler ortaya koyabilirler. Araştırmacıların (Ak, 2011; Akın, 2016; Bağcı, 2007; Balcı, 2017; Erdoğan, 2012; Göçer, 2014; Kırmızı ve Beydemir, 2012; Korkmaz, 2015; Özdemir, 2014; Türkel, 2011; Uygun, Aktürkoğlu ve Dedeoğlu, 2014; Yıldız, 2016; Yıldız ve Kaman, 2016) cümleleriyle söyleyecek olursak öğrenciler, yazma veya yazılı anlatıma yönelik olumlu tutumlara sahip iseler yazma becerilerini daha kolay bir şekilde edinebilirler. Edindiklerini yazma becerilerini de yazma çalışmalarında rahat bir şekilde kullanabilirler. Böylece öğrencilerin yazma becerileri gelişebilir. Yani diğer araştırmaların ve bu araştırmanın belirlediği önemli bir sonuç olarak yazma becerisine ilişkin sahip olunan olumlu tutum yazma becerisinin gelişmesini sağlamaktadır.

Anadili Çince, Moğolca ve Hintçe olan öğrenciler; anadilleri Arapça, Fransızca, İngilizce, Ürdüce olan öğrencilere göre daha başarılıdır. Çince, Çin-Tibet; Moğolca Ural-Altay; Hintçe ise Hint-Avrupa dil ailesinde yer almaktadır. Moğolca hariç, bahsi geçen öğrenciler farklı dil ailelerine mensuptur. Öğrencilerin bu denli başarılı olmaları anadillerinden değil; kişisel olarak çalışkan ve disiplinli olmalarından kaynaklanmaktadır. Ayrıca bahsi geçen dillere mensup öğrencilerin akademik

anlamdaki başarılarını aynı kültür ve coğrafyada yaşamalarının da etkilediği söylenebilir.

Ayrıca bilgisayarda yazı yazma sıklığının da yazmayı olumlu olarak etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, bazı bilgisayar programlarında ve sosyal medya hesaplarında yazı yazmaktadır. Bunlar da yazma becerilerini olumlu şekilde etkilemektedir. Çünkü bilgisayarda yazarken yeni kelimeler öğrenme ve yazım hatalarını görme şansı yakalamaktadırlar.

5.3 ÖNERİLER

5.3.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler

Araştırma sonuçlarına ilişkin öneriler şu şekildedir:

- ✓ Yabancılara Türkçe öğretimi ders kitapları ve çalışma kitaplarında otantik etkinliklere yer verilmelidir.
- ✓ Otantik yazma çalışmalarına ilişkin sınıflarda uygulamalı çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Otantik yazma çalışmalarına yönelik etkinlikler geliştirilmeli ve uygulanmalıdır.
- ✓ Otantik yazma çalışmaları sınıfta uygulanmalı ve öğrencilere yeterince zaman verilmelidir.
- ✓ Öğrencilerin yazmaya ilişkin tutumunu ve öz yeterliliğini artırmak; kaygısını azaltmak için otantik yazma çalışmaları yapılmalıdır.
- ✓ Eğitim Fakültelerinin Türkçe Öğretmenliği bölümünde okutulan Yabancılara Türkçe öğretimi derslerinde otantik etkinliklerin dil becerisi öğretiminde nasıl kullanılacağına ilişkin uygulamalar yaptırılabilir.
- ✓ Yabancılara Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmaları ölçme ve değerlendirme amaçlı kullanılmalıdır.
- ✓ Yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarının yazma bölümlerinde otantik yazma etkinliklerine yer verilmelidir.
- ✓ Yabancılara Türkçe öğretiminin farklı beceri alanlarında ve farklı dil seviyelerinde de (A1, A2, B1, B2) otantik yazma çalışmaları kullanılmalıdır.
- ✓ Öğretmenlere yönelik seminer verilmelidir.

5.3.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleride yapılacak araştırmalara ilişkin öneriler şu şekildedir:

- ✓ Öğrencilerin yazmaya ilişkin geliştirdikleri olumsuz tutum ve kaygıya ilişkin nitel çalışmalar yapılması önerilebilir.
- ✓ Otantik yazma çalışmalarının verimli olması adına öğretmenlerin taşınması gereken özelliklere ilişkin çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Otantik yazma çalışmalarının yazmaya ilişkin motivasyon ve tutumla ilişkisi üzerine çalışmalar yapılmalıdır.
- ✓ Farklı beceri alanlarında(okuma, konuşma, dinleme/izleme) ve farklı düzeylerdeki öğrencilere ilişkin çalışmalar önerilebilir.
- ✓ Yabancılara Türkçe öğretimi dışında, ilköğretim okullarındaki Türkçe derslerinde de otantik yazma çalışmaları üzerine çalışmalar yapılması önerilebilir.
- ✓ Otantik yazma çalışmalarının arka planı, ortaya çıkışı, aşamaları gibi kuramsal çalışmalar yapılması önerilebilir.
- ✓ Otantik bağlamın getirdiği çoklu bakış açısı, uzman bakışı vs. gibi konularda çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Otantik yazma çalışmalarının öğrenci üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlayan deney ve kontrol gruplarından oluşan araştırmalar yapılabilir.
- ✓ Araştırmanın sonuçları yeni çalışmalarda kullanılabilir.

KAYNAKÇA

- Achmet, İ. K. (2005). *Yunanistan'da (Batı Trakya'da) İkidilli Eğitim Veren Azınlık Okullarında Türkçe ve Yunanca Öğrenim Gören Öğrencilerin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açık, F. (2008). Türkiye'de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, Lefkoşe.
- Ada, S. ve Şahenk, S. S. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. *Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1-2), 63-88. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/1317>, E. T. 19.09.2017.
- Adanalı, K. (2008). *Sosyal Bilgiler Eğitiminde Alternatif Değerlendirme: 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Eğitiminin Alternatif Değerlendirme Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Ağar, A. H. (2014). *İkinci Dil Olarak Almanca Öğreniminde Konuşma Becerisine Etki Eden Duygu Alanı Odaklı Psikodilbilimsel Sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ak, E. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dersindeki Yazılı Anlatım Becerileri Üzerindeki Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Akalın, A. (1996). Yabancı Dil Öğretiminde Araç, Gereç ve Otantik Dökümanların Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 4, 143-153. http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/2034169812_8.pdf, E.T. 16.08.2018.
- Akalın, A. (2011). Yabancı Dil Öğretiminde Araç, Gereç ve Otantik Dökümanların Kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 4,

143-153. http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/2034169812_8.pdf, E. T. 29.12.2017.

Akar, C. (2008). Öz yeterlik İnancı ve İlkokuma Yazmaya Etkisi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 185-198. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/202459>, E. T. 20.09.2017.

Akarsu, B. (1998). *Dil –Kültür Bağlantısı*. (3. baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Akarsu, B. (2003). *Atatürk Devrimi ve Temelleri*. (3. baskı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Akaydın, Ş. ve Kurnaz, H. (2015). Lise Öğrencilerine Yönelik Yazma Tutumu Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(32), 246-261. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000066406/5000147677>, E. T. 28.09.2017.

Akbayır, S. (2006). Yazılı Anlatım Biçimlerinin Yazma Becerisinin Edinimindeki İlişkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Akça, N. ve Ata, B. (18 Nisan 2009). Lise Tarih Derslerinde Otantik Etkinliklerin Uygulanması ve Sorunları. *Eğitimde Yeni Yönelimler-5: “Öğrenmenin Doğası ve Değerlendirme” Sempozyumu*. Özel Tefvik Fikret Okulları, ss. 1-11, İzmir.

Akın, E. (2016). Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı ve Yazma Tutumları ile Türkçe Dersi Akademik Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Akademik Bakış Dergisi*, 54, 469-483. <http://acikerisim.siirt.edu.tr/bitstream/handle/123456789/745/ORTAOKUL%20%20C3%96%C4%9ERENC%C4%B0LER%C4%B0%20OKUMA%20ALI%C5%9EKANLI%C4%9EI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>, 31.09.2017.

Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı ve Bilgisayar Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-10. <http://www.bby.hacettepe.edu.tr/yayinlar/dosyalar/200324BUKET%20AKK OYUNLU.pdf>, E. T. 12.10.2017.

Akpınar, B. (2004). Konuşulan, Otantik Bir Dil Kaynağı Olarak Televizyon Reklamlarının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Kuram ve Uygulamada*

Eğitim Yönetimi, 38, 198-211. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/108402>, E.T. 16.08.2018.

Aksan, D. (2015). *Her Yönüyle Dil Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Aksoy, V. ve Diken, İ. H. (2009). Rehber Öğretmen Öze Eğitim Öz Yeterlik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 10(1), 29-37. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/39/1414/15965.pdf>, E. T. 10.10.2017.

Aktaş, Ş. ve Gündüz, O. (2004). *Yazılı ve Sözlü Anlatım-Kompozisyon Sanatı*. (5. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

Aktaş, T. (2005). Yabancı Dil Öğretiminde İletişimsel Yeti. *Journal of Language and Linguistics Studies*, 1(1), 89-100. <http://jlls.org/index.php/jlls/article/viewFile/9/10>, E. T. 10.09.2017.

Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Aliş, E. (2008). *Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Temel İngilizce Bölümü Öğretim Elemanlarının Mesleki Deneyimlerinin ve İngilizce Öz Yeterlik İnançlarının İletişimsel Dil Öğretimine Karşı Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi. Yıldız teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Arı, G. (2008). Öğrencilerin Hikâye Edici Metinlerinin Çözümleyici Puanlama Yönergesine Göre Değerlendirilmesi (6. Ve 7. Sınıf Örneği). Yayınlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Arı, Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde İlköğretimin İkinci Kademesinde Öğrenim Gören Yabancılara Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Arıcı, A. F. (2006). Türkçe Öğretiminde Kullanılan Strateji-Yöntem ve Teknikler. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 299-307. <http://edergi.atauni.edu.tr/ataunisobil/article/view/1020000322/1020000317>, E. T. 19.09.2017.

- Arslan, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi- Öğrenimi Çalışmaları. *KSÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 9(2), 167-188.
- Arslan, M. ve Klicic, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/kusbd/article/view/5000136680/5000125539>, E. T. 08.08.2017.
- Artino Jr., A. R. (2012) . Academic Self-Efficacy: From Educational Theory to Instructional Practice. *Perspect Med Educ*, 1, 76-85. DOI 10.1007/s40037-012-0012-5
- Aşlıoğlu, B. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi: Diyarbakır Örneği. *The Journal of Academic Social Studies*, 6(6), 83-111. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1527>
- Aşk, Z. A. (2016). *Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Ateş, A. ve Akaydın, Ş. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının İncelenmesi: Malatya İli Örneği. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 15, 24-38. https://www.academia.edu/27677107/Ortaokul_%C3%96%C4%9Frencilerini_n_Yazma_Kayg%C4%B1lar%C4%B1n%C4%B1n_%C4%B0ncelenmesi_Malatya_%C4%B0li_%C3%96rne%C4%9Fi, E. T. 20.09.2017.
- Avcı, A. S. ve İşeri, K. (2014). Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 152-169. http://www.ijla.net/Makaleler/454014409_10.pdf, E. T. 21.09.2017.
- Avrupa Konseyi (2004). Dil Pasaportu (Language Passport). (2004). London: British Educational Affairs. <https://rm.coe.int/1680461595>, E. T. 19.09.2017.
- Aydın Aşk, Z. (2016). *Matematik Dersinde Otantik Görev Odaklı Öğrenme Süreçlerinin İncelenmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

- Aydın, B. (2014). Davranışçı Yaklaşım ve Öğrenme. *Eğitim Psikolojisi (Gelişim ve Öğrenme)*. (3. Baskı). B. Aydın (Editör). s. 185-208. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aytan, N. ve Tunçel, H. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeğinin Geliştirilmesi Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(30), 50-62. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/5000087795/0>, E. T. 20.09.2017.
- Bağcı, H. (2007). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma Eğitimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 309-331. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Baker, C. & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Philadelphia, PA: Multilingual Matters.
- Bakır, S. (2014). Türkiye'deki Yabancılara Türkçe Öğretim Merkezleri ve Atatürk Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama Ve Araştırma Merkezi (Dilmer). *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 51, 435-456.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımlarının, Yazma Becerisi Öz yeterliklerinin ve Türkçe Yazma Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Balcı, O. (2017). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerini ve Yazılı Anlatım Tutumlarını Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1977PR.pdf>, E. T. 12.10.2017.
- Bandura, A. (1994). Self-Efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.). *Encyclopedia of Human Behavior* (Vol. 4, pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted

in H. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998).

Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 19-30.

Barın, E. (2006). Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe Öğretiminde Dikte ve Yazılı Anlatımın Önemi. *TDAY Belleten*, 1, 21-32. http://www.tdk.gov.tr/images/css/TDA/2006_1/2006Ibarin.pdf, E. T. 29.07.2017.

Başal, F. (2015). *Bilgi ve İletişim Teknolojileri Becerilerini Ölçen Çoktan Seçmeli, Otantik ve Simulasyon Tabanlı Değerlendirme Yöntemlerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 40(180), 73-88. DOI:10.15390/EB.2015.4279

Batar, M. ve Aydın, S. (2014). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi. *International journal of Language Academy*, 2(4), 579-598. http://ijla.net/Makaleler/86222896_35.pdf, E. T. 21.09.2017.

Batdı, V. (2013). *İngilizce Öğretiminde İşbirlikli Öğrenme Destekli Eğitsel Etkinliklerin Öğrencilerin Öz yeterlik Becerileri, Öz-Düzenleme Stratejileri, Üstbiliş Becerileri, Motivasyonları ve Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.

Bayraktar, N. (2003). Yabancılara Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi. *Dil Dergisi*, 119, s. 58. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/bayraktar_01.php, E. T. 14.07.2017.

Bektaş, M. ve Horzum, M. B. (2014). *Otantik Öğrenme*. (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.

- Berk, R. B. (2014). *Altı, Yedi ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Eğilimlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Niğde Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Niğde.
- Beydemir, A. (2010). *İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara, Yaratıcı Yazma ve Yazma Erişimine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Biçer, N., Çoban, İ. ve Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(29), 125-135. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt7/sayi29pdf/bicer_nursat_vdx.pdf, E. T. 25.07.2017.
- Bower, L. K. (2014). *Supporting Kindergartners' Writing Development Through the Use of Lucy Calkins' Units of Study: A Self Study*. Unpublished master's thesis. The Department of Education and Human Development, The College at Brockport, State University of New York, USA.
- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2), 335-349. <http://dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewFile/610/610>, E. T. 03.09.2017.
- Bozavlı, E. (2016). Otantik Kaynaklar Olarak Görsel Bilgi Grafiklerinin Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 206-216. https://www.academia.edu/28879973/OTANTIK_KAYNAKLAR_OLARAK_GORSSEL_BILGI_GRAFIKLERININ_YABANCI_DIL_OGRETIMINDE_KULLANILMASI, E. T. 25.12.2017.
- Bozkurt, S. (2009). *Karşılaştırmalı Metin Türünde Yazma Edimi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Büyükahmet, L. (2008). *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*. (22. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

- Büyükduman, F. İ. (2006). *İngilizce Öğretmen Adaylarının İngilizce ve Öğretmenlik Becerilerine İlişkin Öz yeterlik İnançları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış doktora tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Büyükikiz, K. A. (2012). Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80. http://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1355326613.pdf, E. T. 11.10.2017.
- Büyükikiz, K. K. (2011). *Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri ile Öz yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Büyüköztürk Şener(2001). *DeneySEL Desenler, Ön Test-Son Test Kontrol Grubu Desen ve Veri Analizi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1223/13982.pdf>, E. T. 14.07.2017.
- Cemiloğlu, M. (2004). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. (4. Baskı). İstanbul: Aktüel Yayınları.
- Chace, A. and Wintemberg, K. (2012). Writing With a Purpose: Investigating Authentic Writing Experiences. <https://ed.psu.edu/pds/teacher-inquiry/2012/ChaceWintembergFinalDraft%20-2.pdf>, E. T. 01.02.2018.
- Chapman, C. (1990). Authentic Writing Assessment. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 2(7). <https://pareonline.net/getvn.asp?v=2&n=7>, E.T.14.08.2018.
- Cleland-Broyles, P. L. (1997). *Authentic Writing and Assessment: Facilitating the Learning Process of Children's Writing*. Unpublished master's thesis. California State University, USA.

- Collen, A. (1996). Reflection and Metaphor in Conservation. *Educational Technology*, 54-55. <http://www.arnecollen.com/wp-content/uploads/2012/07/Reflection-and-Metaphor-2.pdf>, E. T. 11.02.2018.
- Çakır, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176. http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_28/9.pdf, E. T. 08.08.2017.
- Çapkın, N. (2011). *Personelin Kaygı Düzeyinin İş Tatminine Olan Etkisi: Sağlık Sektöründe Yapılan Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans projesi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Çelik, E. (2012). İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerinin Farklı Değişkenler Açısından Değerlendirilmesi. *TÜBAR*, XXXII, 13-31. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tubar/article/viewFile/5000073165/50000673> 88, E. T. 09.09.2017.
- Çetin, M., Gözcü, L. ve Özalp, K. (2016). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Yazma Etkinliklerine Öğrencilerin Bakışı (Bosna Hersek Örneği). *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 30, 509-521. http://www.asosjournal.com/Makaleler/483251175_1279%20Lokman%20G%C3%96ZC%C3%9C.pdf, E. T. 06.08.2017.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2016). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları*. (4. baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çörek, D. (2006). *İşbirlikli Öğrenmenin Türkçe Dersine İlişkin Başarı ve Ders Yönelik Tutum Üzerindeki Etkileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Çötüksöken, Y. (1983). Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Yanlılıklar. *Türk Dili (Dil Öğretim Özel Sayısı)*, 379-380, 88-94. Ankara: TDK Yayınları.
- Dağdelen, D. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimağusa, Kuzey Kıbrıs.

- Demir, S. (2016). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygısı Düzeyleri ve Nedenleri: Bir Karma Yöntemli Yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Van.
- Demir, T. (2011). *İlköğretim Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri ile Yazma Öz yeterlik Algısı ve Başarı Amaç Yönelimi Türleri Arasındaki İlişkinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, Ö. (2012). *Yabancı Dil Öğretim Yöntemleri*. (5.baskı). İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2014) *Yabancı Dil Öğretimi*. (8. Baskı) Ankara: Pegem.
- Demirel, Ö. ve Deneme, S. (2012). Yabancı Dilde Yazma Becerisinin Gelişiminde Özetleme Tekniğinin Öğretimi ve Başarıya Etkisi. *Dil Dergisi*, 157, 49-64. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1964/20546.pdf>, E. T. 18.09.2017.
- Demirel, Ö. ve Şahinel, M. (2006). *Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri için Türkçe Öğretimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö. ve Ün, K. (1987). *Eğitim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Şafak Matbaası.
- Demirtaş, S. K. ve Acer, E. K. (20-21 Mayıs 2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Bir Değerlendirme: Passau Üniversitesi Örneği. *Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Kongresi*, Almanya.
- Deniz K. ve Uysal, B. (16-18 Aralık 2010). Yabancılar Türkçe Öğretiminde İşlevsel Kavramsal Yaklaşım Yönelik Uygulamalar. *III. Uluslar arası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu*. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Derman, A. (2007). *Kimya Öğretmeni Adaylarının Öz Yeterlik Algıları ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Derman, S. (2010). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/neuifd/article/viewFile/5000125373/5000115>
204, E. T. 20.07.2017.

Dilmaç, O. ve İnanç, C. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Öz Yeterlik Düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 382-400. Doi: 10.14686/buefad.v4i2.1082000254

Dilmaç, S. (2012). *Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.

Dilmaç, S. ve Dilmaç, O. (2014). Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Ortaöğretim Öğrencilerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32, 57-67. <http://dergisosyalbil.selcuk.edu.tr/susbed/article/view/916/850>, E. T. 03.02.2018.

Doğan Dolapçioğlu, S. (2015). *Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Dolapçioğlu, S. D. (2015). *Matematik Dersinde Otantik Öğrenme Yoluyla Eleştirel Düşünme Becerisinin Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Duke, K.N., Purcell-Gates, V., Hall, L.,A. ve Tower, C. (2006). Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing. *International Reading Association*, 60(4). https://www.researchgate.net/publication/237294221_Authentic_Literacy_Activities_for_Developing_Comprehension_and_Writing. E.T. 14.08.2018

Duke, N. K., Purcell-Gates, V., Hall, L. A. and Tower, C. (2006). Authentic Literacy Activities for Developing Comprehension and Writing. *International Reading Association*, 344-355. doi:10.1598/RT.60.4.4

- Dumanlı, M. (2014). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Öz Yeterlik İnançlarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Duralı, Ş. T. (2014). *Omurgasızlaştırılmış Türklük*. (4. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 207-228. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041688>, E. T. 25.07.2017.
- Duru, H. (2014). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kullanılan Soruların Nitelik Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Durukan, E. ve Maden, S. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Program Geliştirme. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 511-526. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eker, C. ve Coşkun, İ. (2012). Ders Günlüğü Yazmanın İlkokul 4.Sınıf Öğrencilerinin Akademik Başarılarına Etkisi. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 29, 111-122, <http://dergipark.gov.tr/musbed/issue/23510/250481>, E.T. 16.08.2018.
- Er, O. (2015). *Yabancılara Türkçe Öğretimi Uygulamalarının Kültürel Farkındalık Oluşturma Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Er, O., Biçer, N. ve Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1/2, 51-69.
- Erdoğan, E. (2012). *Süreç Temelli Yaratıcı Yazma Uygulamalarının Yazılı Anlatım Becerisine ve Yazmaya İlişkin Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Erer, N. G. (2011). *Türkçe ve İngilizcenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Seri Kitabın Sözcük Öğretimi Açısından Karşılaştırılması*.

Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.

Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi*. İstanbul: Bayrak Yayınları.

Etimoloji Sözlüğü. (2017). <https://www.etimolojiturkce.com/kelime/otantik>, E. T. 01.12.2017.

Fishbein, M. and Ajzen, I. (1975). *Belief, Attitude, Intention, and Behaviour: An Introduction to Theory and Research*. Addison- Wesley: Reading MA.

Fletcher, R. and Portalupi, J. (2001). *Writing Workshop: The Essential Guide*. Portsmouth: Heinemann

Fraenkel, J. R. and Wallen, N. E. (2003). *How to Design and Evaluate Research in Education*. (5'th Ed.) Newyork: Mac Graw Hill, Inc.

Fromkin, V., Rodman, R. and Hyams, N. (2010). *An Introduction to Language*. (Ninth edition). USA: Wadsworth, Cengage Learning.

Fuller, T. (March 28, 2013). Authentic Learning Series: 15 Classroom Literacy Ideas for Early Childhood. <https://www.nwea.org/blog/2013/authentic-learning-classroom-literacy-ideas-early-childhood/>, E. T. 03.02.2018.

Garich, J. (2012). The Role of Authentic Writing Instruction in the Literacy Development of Children. Texas Woman's University. <http://jgarich.pbworks.com/w/file/attach/55143124/The%20Role%20of%20Authentic%20Writing%20Instruction%20in%20Literacy%20Development.pdf>, E. T. 10.02.2018.

Genç, H. N. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi Bağlamında Yazım ve Noktalama. *Ankara Üniversitesi Tömer Dil Dergisi*, 168/2, 31-42. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/2199/22828.pdf>, E. T. 06.08.2017.

Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195. http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/gocer_ali.pdf, E. T. 08.08.2017.

- Göçer, A. (2013). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 171-179. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. (2014). Yazma Tutumu Ölçeği’nin (YTÖ) Türkçeye Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 515-524. <http://79.123.169.199/ojs/index.php/Kefdergi/article/view/181/94>, E. T. 25.09.2017.
- Göçer, A. (2016). Yazma Eğitimi Dersinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazmaya Karşı Tutumlarına Etkisi. *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 343-352. <http://www.sbd.ksu.edu.tr/article/view/5000203721/5000174377>, E. T. 26.09.2017.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, terature and History of Turkish or Turkic*, 6(3), 797-810.
- Göğüş, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazım Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Göğüş, B. (1983). anadili Eğitim Programlarının Niteliği. *Türk Dili*, XLVII(379-380), 40-48.
- Görgüç, Ç. (2016). *Analitik Yazma ve Değerlendirmenin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Tutumu ve Yazma Başarısına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Graham, S. (2012). Teaching Elementary School Students to Be Effective Writers. What Works Clearinghouse, U.S. Department of Education. <http://www.readingrockets.org/article/teaching-elementary-school-students-be-effective-writers>, E. T. 09.02.2018.
- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. and Krischner, P. A. (2004). A Five-Dimensional Framework for Authentic Assessment. *Educational Technology Research and Development*, 52(3), 67-86. <https://racetothetopvolusia.wikispaces.com/file/view/A+Five+Dimensional+Framework+for+Authentic+Assessment.pdf>, E. T. 01.02.2018.

- Gulikers, J. T. M., Bastiaens, T. J. and Martens, R. (2005). The Surplus Value of an Authentic Learning. *Computers in Human Behaviour*, 21, 509-521. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.512.9968&rep=rep1&type=pdf>, E. T. 04.02.2018.
- Güçlü Kale, N. (2010). *Using Authentic Video in Teaching Vocabulary in Turkish Secondary Level EFL Classrooms*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Güler, E. B. (2012). Yabancılara Türkçe Öğretiminde “Öğretmen” Unsuru. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 5(2), 129-134. http://www.jasstudies.com/Makaleler/1622185238_g%C3%BCler_esra_birsen_TT.pdf, E. T. 15.07.2017.
- Gülüşen, A. (2011). *Akran Dönütünün İlköğretim Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Güncel Türkçe Sözlük. (2017). http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.597d2419297583.51182844, E. T. 30.07.2017.
- Güner, M. (2016). *Türkçe Dersinde Otantik Görev Temelli Otantik Materyal Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama, Yazma Becerileri ve Yazma Motivasyonları Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güneş, F. (2011). Dil Öğretim Yaklaşımları ve Türkçe Öğretimindeki Uygulamalar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 123-148. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000654/1038000433>, E. T. 05.07.2017.
- Güneş, F. (2013a). Dil Öğretimi ve Temel Dil Yaklaşımları. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 37-48. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güneş, F. (2013b). *Türkçe Öğretimi-Yaklaşım ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi.

- Güneyli, A. (2016). Kıbrıslı Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 163-180. DOI:10.15390/EB.2016.45
- Gürdal, A. ve Arslan, M. (5-7 Mayıs 2011). Oyun ve Bulmaca Etkinlikleriyle Yabancılara Türkçe Kelime Öğretim Yöntemi. *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*, Sarajevo.
- Gürdoğan, M. ve Aslan, A. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Otantik Öğrenme Yaklaşımı Hakkındaki Görüşleri. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 4(2), 114-140. <https://www.researchgate.net/publication/318640323/download>, E.T. 16.08.2018.
- Güvercin, A. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde TÖMER Modeli Yazma Eğitimi ve Süreç Temelli Yazma Modelinin Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hacıeminoğlu, N. (2011). *Türkçenin Karanlık Günleri*. (6. baskı). İstanbul: Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları.
- Hallman, H. L. (2009). Authentic, Dialogic Writing: The Case of a Letter to the Editor. *English Journal*, 98(5), 43-47. https://kuscholarworks.ku.edu/bitstream/handle/1808/11213/Hallman_Authentic%20Dialogic%20Writing.pdf;sequence=1, E. T. 05.02.2018.
- Hamzadayı, E. (2010). *Bütünleştirilmiş Öğrenme-Öğretme Yaklaşımının Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Har, L. B. (2005). Authentic Learning. The Hong Kong Institute Education. https://www.eduhk.hk/aiclass/Theories/AuthenticLearning_28June.pdf, 20.01.2018.
- Hastürk, H. G. Y. (2013). *Öğretmen Adaylarının Bazı Çevre Konularına İlişkin Zihinsel Yapılarındaki Değişimlerin Otantik Öğrenme Ortamlarında İncelenmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Hengirmen, M. (1993). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi. *A. Ü. Tömer Dil Dergisi*, 10, 5-9.
- Herrington, A. and Herrington, J. (2008). What is an Authentic Learning Environment?. *Online and Distance Learning: Concepts, Methodologies, Tools and Applications*. In L. A. Tomei (Ed.). pp. 68-77, Hersey, PA: IGI Global.
- Herrington, A. J. and Herrington, J. A. (2007). Authentic Mobile Learning in Higher Education. *Australian Association for Research in Education*, 1-9. <https://www.aare.edu.au/data/publications/2007/her07131.pdf>, E.T. 16.08.2018.
- Herrington, A. J. and Herrington, J. A. (2007). What is An Authentic Learning Environments?. *Online and Distance Learning: Concepts, Methodologies, Tools, and Applications*. In L. A. Tomei (Eds.). pp. 68-77. Hershey, PA: Information Science Reference.
- Herrington, J. and Oliver, R. (2000). An Instructional Design Framework for Authentic Learning Environments. *Educational Technology Research and Development*, 48(3), 23-48. [http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/5251/1/An_instructional_design\(authors\).pdf](http://researchrepository.murdoch.edu.au/id/eprint/5251/1/An_instructional_design(authors).pdf), E. T. 02.02.2018.
- Herrington, J. Reeves, R, Oliver, R. and Woo, Y. (2004). Designing Authentic Activities in Web-Based Courses. *Journal of Computing in Higher Education*, 16(1), 3-29. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02960280>, E.T. 16.08.2018.
- Herrington, J., Oliver, R. and Reeves, T. C. (2003a). Patterns of Engagement in Authentic Online Learning Environments. *Australian Journal of Educational Technology*, 19(1), 59-71. <https://ajet.org.au/index.php/AJET/article/view/1701/788>, E. T. 12.02.2018.
- Herrington, J., Oliver, R. and Reeves, T. C. (2003b). 'Cognitive Realism' in Online Authentic Learning Environments. *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2003*. In D. Lassner & C. McNaught (Eds.). pp. 2115-2121. Chesapeake, VA: AACE.

- Horzum, M. B. ve Bektaş, M. (2012). Otantik Öğrenmenin Topluma Hizmet Uygulamaları Dersini Alan Öğretmen Adaylarının Derse Yönelik Tutum ve Memnuniyetine Etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 341-360. http://www.kefdergi.com/pdf/20_1/20_1_22.pdf, E. T. 28.12.2017.
- Howell, C. and Long, G. (Nowember 3-6, 1998). Authentic Learning and Teaching in the Infant Day Care Classroom. *The MSERA Conference*. New Orleans, LA.
- Işıkoğlu, N. (2005). Eğitimde Nitel Araştırma. *Eurasian Journal Of Educational Resarch (EJER)*. 20, 158-165, https://www.researchgate.net/publication/317519350_Egitimde_nitel_arastirma, E.T. 16.08.2018.
- İlter, B. G. (2014). *Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Becerisi Nasıl Geliştirilir?*. *Dil Dergisi*, 163, 36-45. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/2102/21752.pdf>, E. T. 18.09.2017.
- İnan, K. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İnce, B. (2011). *Yurtdışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçede Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. Yayınlanmamış doktora tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnce, B. (2013). Yabancı Dil Öğretiminin Temel ve Genel İlkeleri. *Yabancılar Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 143-156. Ankara: Grafiker Yayınları.
- İneç, Z. F. ve Akpınar, E. (4-6 Mayıs 2017). Sosyal Bilgilerde Otantik Öğrenme: Yöntem, Teknik ve Yeni Yaklaşımlar. *Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu VI*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- İşcan, A. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Kaygısı Üzerine Bir İnceleme (Ürdün Üniversitesi Örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 14, 135-152. <http://docplayer.biz.tr/11799219-Yabanci-dil-olarak-turkce-ogretiminde-yazma-kaygisi-uzerine-bir-inceleme-urdun-universitesi-ornegi.html>, E. T. 20.09.2017.

- İşeri, K. ve Ünal, E. (2012). Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygısı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 67-76. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000182>, E. T. 20.09.2017.
- Jacobson, E., Degener, S. and Purcell-Gates, V. (2003). *Creating Authentic Materials and Activities for the Adult Literacy Classroom: A Handbook for Practitioners*. National Center for the Study of Adult Learning and Literacy, Boston, MA. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED476482.pdf>, E. T. 02.02.2018.
- Kan, M. O. ve Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Metin Oluşturmadaki Sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562. DOI: 10.17860/efd.19368
- Kan, M. O., Sülüşoğlu, B. ve Demirel, Ö. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Programı ile İlgili Okutman ve Öğrenci Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(24), 29-42. <http://sbed.mku.edu.tr/article/view/1038000165>, E. T. 20.07.2017.
- Kana, F., Özbaşı, D. ve Ünlü, S. (2015). Ortaokul Öğrencilerinin Yazma Eğilimlerinin Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 12(2), 909-931. doi: 10.14687/ijhs.v12i2.3402
- Kaplan, M. (2013). *Kültür ve Dil*. (31. baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kara, M. (2010). Gazi Üniversitesi Tömer Öğrencilerinin Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Sorunlar ve Bunların Çözümüne Yönelik Öneriler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 661-696. <http://www.tebd.gazi.edu.tr/index.php/tebd/article/view/230>, E. T. 15.07.2017.
- Kara, M. (2011). Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğrenen Yabancılara A1-A2 Seviyesinde Türkçe Öğretimi Programı Örneği. *Journal of World Turks*, 3(3), 157-195. <http://www.dieweltdertuerken.org/index.php/ZfWT/article/viewArticle/287>, E. T. 15.07.2017.

- Karadağ, Ö. ve Maden, S. (2014). Yazma Eğitimi: Kuram, Uygulama, Ölçme ve Değerlendirme. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 265-304. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Karafil, B. (2015). *Yükseköğretim İngilizce Hazırlık Sınıflarında Güç Paylaşım Düzeyi ile Öğrencilerin İngilizce Öz yeterlik Algıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*. Yayımlanmış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaş, Ö. A. (2011). *Yaratıcı Yazma Tekniklerinin İngilizce Yazma Becerisini Geliştirmeye Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, İ. ve Ülper, H. (2011). Developing a Writing Anxiety Scale and Examining Writing Anxiety Based on Various Variables. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 703-707. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ927373.pdf>, E. T. 05.08.2017.
- Karakoç, B. (2016). *Otantik Görev Odaklı Uygulamaların Yabancı Dil Eğitimine Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karakuş, F. (2006). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yapıcı Öğrenme ve Otantik Değerlendirme Yaklaşımlarının Öğrencilerin Akademik Başarı, Kalıcılık ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumlarına Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Karal, E. Z. (2001). Osmanlı Tarihinde Türk Dili Sorunu (Tarih Açısından Bir İnceleme). *Bilim Kültür ve Öğretim Dili Olarak Türkçe*. (3. Baskı). s. 7-96. Ankara: Türk Tarih Kurumu.
- Karasar, Niyazi. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Baskı.Nobel Yayınları.
- Karatay, H. ve Kartallıoğlu, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Tutumu ile Dil Becerileri Edimi Arasındaki İlişki. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-213. <http://sbedergi.ibu.edu.tr/index.php/sbedergi/article/view/1324/1376>, E. T. 26.09.2017.

- Kasapoğlu, B. (2007). *Türkiye ve Almanya'da İlköğretim Birinci Kademe Dördüncü Sınıf anadili Ders Kitaplarında Yazma Eğitimi ve Öğretimi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Katranç, M. (2015). Bireysel ve Grupla Yazma Uygulamalarının Yazma Kaygısı ve Yazılı Öz Yeterlik Algısı Üzerine Etkisi. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(2), 40-55. http://www.ressjournal.com/Makaleler/2140304061_4%20Mehmet%20Katran%C4%B1.pdf, E. T. 20.09.2017.
- Kaya, B. (2016). Üstbilişsel *Beceri Odaklı Yazma Süreçlerinin Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kazancı, H. (2010). *Otantik Öğrenme Açısından Yerel Coğrafi Bilgi (Artova Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Keleş, O. (2015). *Türkçe ve Almancanın İkinci Dil Olarak Öğretilmesinde Kullanılan İki Ders Kitabının Yazma Becerisi Açısından Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Kılıç, R. (2014). *İlköğretim I. Kademe Öğretmenlerinin Otantik Ölçme ve Değerlendirme Yöntemleri İle İlgili Bilgi, Tutum ve Görüşlerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7). <http://iteslj.org/Techniques/Kilickaya-AutenticMaterial.html>, E. T. 30.01.2018.
- Kılıçkaya, F. (2004). Authentic Materials and Cultural Content in EFL Classrooms. *The Internet TESL Journal*, 10(7), 1-5. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED570173.pdf>, E.T. E.T. 16.08.2018.
- Kılınc, A. Ve Tok, M. (2012). Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Öğretimi. *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* içinde (Ed. Aziz Kılınc ve Abdullah Şahin). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Kırmızı, B. (2016). Alıncada Yazılı Anlatım Becerisini Geliştirme. *Yabancı Dil Öğretimine Genel Bir Bakış*. E. Yücel, H. Yılmaz ve M. S. Öztürk (Editörler). s. 27-33. Konya: Çizgi Kitabevi.
- Kırmızı, F. S. (2009). Türkçe Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemine Dayalı Yaratıcı Yazma Çalışmalarının Yazmaya Yönelik Tutuma Etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 4(7), 51-67. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/219910>, E. T. 01.10.2017.
- Kırmızı, F. S. ve Beydemir, A. (2012). İlköğretim 5. Sınıf Türkçe Dersinde Yaratıcı Yazma Yaklaşımının Yazmaya Yönelik Tutumlara Etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 319-337. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/aeukefd/article/viewFile/5000086908/5000080837>, E. T. 30.09.2017.
- Kinay, İ. (2015). *Otantik Değerlendirme Yaklaşımının Öğretmen Adaylarının Problem Çözme Becerileri ile Öğrenmeye ve Katılımcı Değerlendirmeye Yönelik İnançlarına Etkisinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Kixmiller, L. A. S. (2004). Standards without Sacrifice: The Case for Authentic Writing. *English Journal*, 94(1), 29-33. http://english703fall2014.qwriting.qc.cuny.edu/files/2012/01/Kixmiller_Standards-without-Sacrifice.pdf, E. T. 13.02.2018.
- Koçak, A. (2005). *Bolu İli İlköğretim Beşinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Koçyiğit, S. (2011). *Otantik Görev Odaklı Yapılandırmacı Yaklaşımın Öğretmen Adaylarının Başarılarına, Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013a). Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Derse Karşı Tutumlarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 1027-1051.

<http://www.kuyeb.com/pdf/tr/d72dd9afac45a93ccb1014ce85a860aegittr.pdf>,
E. T. 25.12.2017.

Koçyiğit, S. ve Zembat, R. (2013b). Otantik Görevlerin Öğretmen Adaylarının Başarılarına Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 291-303. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/225-published.pdf>, E. T. 24.12.2017.

Kopp, K. (2008). *Learning Through Writing Authentic Writing Activities for the Content Areas: Grade4*. Gainesville: Maupin Hause.

Korkmaz, G. (2015). *Yaratıcı Yazma Yönteminin 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Öz yeterlik Algularına, Yazmaya İlişkin Tutumlarına ve Yazma Becerisi Akademik Başarılarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.

Köknel, Ö. (09.01.2007). Kaygı Düzeyinin Yükselmesi Stres Yaratıyor. <http://www.hurriyet.com.tr/kaygi-duzeyinin-yukselmesi-stres-yaratiyor-5745738>, E. T. 22.09.2017.

Köksal, K. (2001). *Okuma Yazmanın Öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Köse, D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kurbanoglu, S. S. (2004). Öz yeterlik İnancı ve Bilgi Profesyonelleri İçin Önemi. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 137–152. <http://bd.org.tr/index.php/bd/article/view/264/256>, E. T. 16.10.2017.

Kurudayıoğlu, M. ve Çelik, G. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okumaya ve Okuma Eğitimine İlişkin Öz Yeterlik Algıları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 109-138. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/usaksosbil/article/viewFile/5000035762/5000034684>, E. T. 03.10.2017.

Kurudayıoğlu, M. ve Güngör, H. (2017). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Konuşma Öz Yeterliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 1105-1121. <http://dx.doi.org/10.7884/teke.3858>

- Kuşdemir, Y., Şahin, D. ve Bulut, P. (2016). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7, 100-109. http://uteb.gop.edu.tr/Makaleler/425867572_7--Demet%20%C5%9Eahin%20Makale.pdf, E. T. 21.09.2017.
- Leung, CK. (2013). *Authentic Writings For IELTS*. USA: CreateSpace Independent Publishing Platform.
- Lidvall, C. D. (2008). Get Real: Instructional Implications for Authentic Writing Activities (Capstone Experience). Vanderbilt University's Peabody College of Education. <https://discoverarchive.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/789/CarlyLidval1Capstone.pdf>, E. T. 10.01.2018.
- Lingzhu, J. and Yuanyuan, Z. (2010). The Use of Authentic Materials in Teaching EFL Listening. *Humanising Language Teaching*, 4. <http://www.hlomag.co.uk/aug10/mart03.htm>, E. T. 30.01.2018.
- Lombardi, M. M. (2007). Authentic Learning for the 21st Century: An Overview. Oblinger, D. G. (Edt.). Educase Learning Initiative- Advancing Learning through IT Innovation. ELI Paper 1: 2007. https://www.researchgate.net/profile/Marilyn_Lombardi/publication/220040581_Authentic_Learning_for_the_21st_Century_An_Overview/links/0f317531744eedf4d1000000.pdf, E. T. 09.02.2018.
- Lüleci, M. (2011). Gerçek'leşsek De Mi, Öğretsek? Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme. *III. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Lüleci, M. (26-29 Mayıs 2010). 'Gerçek'leşsek de mi, Öğretsek? Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Otantik Malzeme. *III. Uluslararası Türkiyat Araştırmaları Sempozyumu*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Ankara.
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4/2, 748-769.

http://www.tekederjisi.com/Makaleler/1871218791_17maden.pdf, E. T. 01.09.2017.

Mampe, B., Friederici, A., D., Christophe, A. and Wermke, K. (2009). Newborns' Cry Melody is Shaped by Their Native Language. *Current Biology*, 19(23). DOI 10.1016/j.cub.2009.09.064

Manay, E. B. (2017). *Kelime Ağı Yönteminin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazmaya Karşı Tutumlarına ve Yazma Öz yeterlik Algısına Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Mantei, J. and Kervin, L. K. (2009). "Authentic" Learning Experiences: What Does This Mean and Where is the Literacy Learning?. *Bridging Divides: National Conference for Teachers of English and Literacy*. In Moulton, A. (Ed.). pp. 1-16. Hobart, Australia: Australian Association for Teaching of English/Australian Literacy Education Association.

Masood, A. (2013). Exploiting Authentic Materials for Developing Writing Skills at Secondary Level- An Experimental Study. *Journal of the Study of English Linguistics*, 1(1), 21-71. doi:10.5296/jsel.v1i1.4670

Mavaşoğlu, M. ve Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil (TYD) Olarak Öğretiminde Çukurova Üniversitesinin Uygulamaları, Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri.

http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/mustafa_mavasoglu_guldem_tum_turkcenin_tabanci_dil_ogretimi_cukurova.pdf, E. T. 10.07.2017.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (t.y.). Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni- Öğrenme- Öğretme- Değerlendirme. http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf, E. T. 18.09.2017.

MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*. Ankara: MEB.

- Melanlioğlu, D., Tayşı, E. K. ve Özdemir, B. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretiminde Karikatür Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 241-256. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/183057>, E. T. 05.08.2017.
- Mueller, J. (2005). The Authentic Assessment Toolbox: Enhancing Student Learning through Online Faculty Development. *Journal of Online Learning and Teaching*, 1(1). http://jolt.merlot.org/documents/vol1_no1_mueller_001.pdf, E. T. 03.02.2018.
- Mueller, J. (2016). What is Authentic Assessment. <http://jfmuellet.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm>, E. T. 07.02.2018.
- Nişancı, İ. (2013). *Using Authentic Song to Teach English: An Analysis of Student' Perception*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Oral, G. (2003). *Yine Yazı Yazıyoruz Okulda, İşyerinde, Evde Kullanılabilecek Yararlı Yazma Uygulamaları*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Orwell, G. (2014). *Neden Yazıyorum*. (3. Baskı). (Çev. L. Konca). İstanbul: Sel Yayıncılık.
- Öz, M. F. (2011). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*. (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özcan, M. (2007). *Arapça Yazma Becerilerinin Öğretiminde İletişimsel Yaklaşım*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özcan, S. T. (2014). *İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Motivasyonları ile Hikâye Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özdemir, B. (2014). *Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Becerilerine ve Yazma Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özdemir, E. (1983). anadili Olarak Türkçe Öğretimi. *Türk Dili*, XLVII(379-380). 18-30.

- Özdemir, E. (2000). *Erdemin Başı Dil- Türkçemiz Üzerine Konuşmalar*. (2. baskı). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özdemir, E. ve Binyazar, A. (1979). *Yazma Sanatı*. İstanbul: Varlık Yayınları.
- Özdemir, M. (2010). *II. Meşrutiyet'ten Cumhuriyet'e Divan Edebiyatı Tartışmaları*. (3 baskı). İstanbul: Timaş Yayınları.
- Özdemir, N. H. (2011). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Öztürk Dağabakan, F. (2012). ToplumDilbilimsel Bir Kavram Olarka Kadın-Erkek Dil Ayrımına Türkçe ve Almanca Açısından Bir Yaklaşım. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 47, 87-106.
http://www.turkiyatjournal.com/Makaleler/468577302_Fatma%20ÖZTÜRK%20DAĞABAKAN.pdf, E. T. 21.09.2018.
- Sebzecioğlu, T. ve Özdemir, E. (2015). Kısa Film Özetlemede Cinsiyete Bağlı Dil Kullanımı. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 37, 315-330.
https://www.jasstudies.com/Makaleler/418555492_22Yrd.%20Doç.%20Dr.%20Turgay%20SEBZECIOĞLU.pdf, E. T. 21.09.2018.
- Süğümlü, Ü.(2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Özsoy, Y. (2015). *Özel Yetenekli (Üstün Zekalı ve Yetenekli) Ortaokul Öğrencilerinde Yazma Kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Yılmaz, Y. (2000). *Eşler Arasındaki Uyum ve Çocuğun Algıladığı Anne Baba Tutumu ile Çocukların, Ergenlerin ve Gençlerin Akademik Başarıları ve Benlik Algıları Arasındaki İlişkiler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Öztürk, B. K. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Ç. Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 59-72.

<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cusosbil/article/view/5000001588/500000227>
9, E. T. 20.09.2017.

Öztürk, B. K. (2016a). Bir Eylem Araştırmasının Öğrencilerin Öykü Yazma Becerilerine Yönelik Algılarına ve Yazma Kaygılarına Etkisi. *anadili Eğitimi Dergisi*, 4(3), 390-415.
https://www.researchgate.net/publication/305893110_Bir_Eylem_Arastirmasinin_Ogrencilerin_Oyku_Yazma_Becerilerine_Yonelik_Algilarina_ve_Yazma_Kaygilarina_Etkisi, E. T. 20.09.2017.

Öztürk, E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Öztürk, H. (2016b). *Öğrenme Güçlüğü Olan Çocukların Öyküleme Yoluyla Ölçümlenen Yazılı İfadeleri ve Yazma Kaygıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.

Pajares, F., Johnson, M. J. and Usher, E. L. (2007). Sources of Writing Self-Efficacy Beliefs of Elementary, Middle, and High School Students. *Research in the Teaching of English*, 42(1), 104-120.
<https://sites.education.uky.edu/motivation/files/2013/08/PajaresJohnsonUsherRTE2007.pdf>, E. T. 16.10.2017.

Pamuk, Y., Hamurcu, H. ve Armağan, B. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Durumluk ve Sürekli Kaygı Düzeylerinin İncelenmesi (İzmir-Buca Örneği). *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 293-316. Doi: 10.14686/BUEFAD.201428183

Pearce, S. (April, 2016). Authentic Learning: What, Why and How?. e-Teaching Management Strategies for the Classroom.
http://www.acel.org.au/acel/ACEL_docs/Publications/e-Teaching/2016/e-Teaching_2016_10.pdf, E. T. 15.01.2018.

Petzel, T. P. and Wenzel, M. U. (1993). *Development and Initial Evaluation of a Measure of Writing Anxiety*. Washington DC: Educational Resources

Information Center. ED 373 072.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED373072.pdf>, E. T. 19.07.2017.

Polatcan, F. (2016). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygılarının İncelenmesi. *Route Educational Social Studies Journal*, 3(3), 1-13.
http://www.ressjournal.com/Makaleler/785501258_1%20Faruk%20Polatcan.pdf, E. T. 20.09.2017.

Purcell-Gates, V., Perry, K. H. and Briseño, A. (2011). Analyzing Literacy Practice: Grounded Theory to Model. *Research in the Teaching of English*, 45(4), 439-458.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.510.2483&rep=rep1&type=pdf>, E. T. 07.02.2018.

Rahman, M. (2013). *Using Authentic Materials in the Writing Classes: A Tertiary Level Scenario*. Unpublished master's thesis. Department of English and Humanities, BRAC University, Bangladesh.

Reeves, T., Herrington, J. and Oliver, R. (7-10 July, 2002). Authentic Activities and Online Learning. *Proceedings of the 25th HERDSA Annual Conference*. In Quality Conversations. pp 562-567. Perth, Western Australia.

Rule, A. C. (2006). Editorial: The Components of Authentic Learning. *Journal of Authentic Learning*, 3(1), 1-10.
https://dspace.sunyconnect.suny.edu/bitstream/handle/1951/35263/editorial_rule.pdf;sequence=1, E. T. 13.01.2018.

Ryan, C. (2011). The Effect of Real-World Audiences on College-Level Professionals Writing (A Research Proposal). CEP 822, Section 730.
http://caitryanportfolio.weebly.com/uploads/3/3/0/6/3306314/researchproposal_caitryan.pdf, E. T. 28.01.2018.

Sallabaş, E. (2012). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Konuşma Öz yeterliklerinin Değerlendirilmesi. *TSA*, 2, 269-290.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000146779/5000133942>, E. T. 19.09.2017.

- Sarıgöl, E. (2017). Yabancı Dil Öğretiminde Sözcük Öğrenimi ve Öğrenimi Sürecine Genel Bir Bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 91-104. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS6940>
- Sarıtaş, H. (2014). *Kültürel Yaklaşımın Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması ve Öğrenci Görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Saydam, S. (2002). Türk Dilinin Yorulmaz Savaşçısı: Nurullah Ataç. *Bütün Dünya*, 20-28. <http://earsiv.sehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/11498/31471/001640727010.pdf?sequence=1>, E. T. 30.07.2017.
- Schunk, D. H. and Swartz, C. W. (April 12-16, 1993). Goals and Progress Feedback: Effects on Self-Efficacy and Writing Achievement. Paper presented at *the Annual Meeting of the American Educational Research Association*, Atlanta, GA.
- Selanikli, E. (2015). *4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modelinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Performans Görevlerini ve Proje Ödevlerini Hazırlamalarına Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. (5. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sever, S., Kaya, Z. ve Aslan, C. (2011). *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi*. (2. Baskı). İzmir: Tudem Yayınları.
- Sevilkavak, E. (2006). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sevim, O. ve Erem, N. H. Ö. (2013). Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 975-992. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/adyusbd/article/view/5000041677/500003920>, E. T. 20.09.2017.

- Skutnabb-Kangas, T. (1988). Multilingualism and the Education of Minnority Children. From Minnority Education: From Shame to Struggle. T. Skutnabb-Kangas and J. Cummins (Eds.), pp. 9-44. Clevedon: Multilingual Matters. In *Policiy and Practice in Bilingual Education: Extended the Foundations*. O. Garciaand C. Baker. (Eds.), pp. 40-62. Clevedon: Multilingual Matters. (1995).
- Slagle, P. A. (1997). Getting Real: Authenticity in Writing Prompts. *The Quarterly*, 19(23), 20-23.
https://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_file/307/Getting_Real.pdf?x-r=pcfile_d, E. T. 25.02.2018.
- Smith, R. R. (2014). *What's Your Story*. Knightdale: Rain Publishing.
- Solak, M. (2013). *İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Çalışma Kitaplarında ve Öğretmen Kılavuz Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Stein, S. J., Isaacs, G. and Adrews, T. (2004). *Incorporating Authentic Learning Experiences Within a University Course*. *Studies In Higher Education*, 29(2), 239-257.
https://www.researchgate.net/publication/43505418_Incorporating_Authentic_Learning_Experiences_Within_a_University_Course, E.T. 16.08.2018.
- Süğümlü, Ü. (2016). *Yazma Becerisinde Öğrenci Özerkliğinin Yazmaya Yönelik Tutum ve Motivasyonla İlişkisi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Sülükçü, Y. (2011). *Yabancılara Türkçe Öğretiminde (Temel Seviye A1) Bilgisayar Destekli Materyal Geliştirme ve Bunun Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Sünter, M. (2017). *Tartışmacı Metin Yazma Öğretiminin Öğrencilerin Yazma Becerilerine, Eleştirel Düşünmelerine, Yazmaya Yönelik Tutumlarına ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.

- Şahinli, A. (2008). *Hikâye Okumanın Okuduğunu Anlamaya ve Türkçe Dersine Yönelik Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü: İzmir.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. Kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Şengül, M. (2013). Ortaokul Öğrencilerine Yönelik “Yazma Öz Yeterlikleri Ölçeği” Geliştirme Çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 171(171), 81-94. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/200628>, E. T. 15.10.2017.
- Şeylan, A. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi: Şimdiki Zamanın Öğretimi Tekniği. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 29-8. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/43932>, E. T. 20.07.2017.
- Şimşek, Ş. (2015). *Yazılı Anlatım Etkinlikleriyle İlgili Öğretmen-Öğrenci Algularının Karşılaştırılması*. Yayımlanmamış doktora tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Takıl, N. B. (2014). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesinde İletişimsel Yaklaşımın Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tanrıverdi, A. E. ve Tüm, G. (2016). Yabancılar için Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarında Yer Alan Yazma Etkinliklerinde Özgünlük. *Turkophone*. 3(2), 18-36, <http://dergipark.gov.tr/turkophone/issue/26901/282853>, E.T. 16.08.2018.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS İle Veri Analizi*. (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, A. E. (2001). *Sözel, Yazılı ve Diğer Materyaller İçin İçerik Analizi ve Uygulama Örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayınları.
- Tavşancıl, E. ve Keser, H. (2001). İnternete Yönelik Likert Tipi Bir Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 45-60. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/135/932.pdf>, 28.09.2017.

- telc Language Tests. (2013). Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi- Öğretim, Öğretim ve Değerlendirme. (Çev. Milli Eğitim Bakanlığı). Frankfurt/Main, Almanya.
https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf, E. T. 18.09.2017.
- Temizkan, M. (2003). *Yazılı Anlatım Etkinliği Çerçevesinde Türkçe Öğretmenlerinin Çalışmalarına İlişkin Bir Değerlendirme*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuma ve Yazmaya Yönelik Tutumlarının Karşılaştırılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(27), 155-176.
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068212/5000063276>, E. T. 29.09.2017.
- Thomas, C. (2014). Meeting EFL Learners Halfway by Using Locally Relevant Authentic Materials. *English Teaching Forum*, 3, 14-23.
https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/thomas_meeting_efl_learners_halfway_by_using_locally_relevant_authentic_materials.pdf, E. T. 02.02.2018.
- Tiryaki, E. N. (2011). *Üniversite Öğrencilerinin Tartışmacı Metin Yazma Becerileri ile Yazma Kaygısı ve Eleştirel Düşünme Becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *anadili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
<http://www.anadiliegitimi.com/download/article-file/14883>, E. T. 01.09.2017.
- Tok, M. (2012). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Uygulamalı Bir Çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Çanakkale On sekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Tok, M. (2013). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (6)1.
https://turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/yabancilara-turkce-

[ogretimi-ders-kitaplarindaki-yazma-calismalarinin-degerlendirilmesi.pdf](#)

E.T.14.08.2018

- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/esosder/article/view/5000068692/5000063753>, E. T. 05.08.2017.
- Topuzkanamış, E. (2014). Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Başarısına Etkisi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(2), 274-290. http://www.tekedergisi.com/Makaleler/91455925_16topuzkanam%C4%B1%C5%9F.pdf, E. T. 18.09.2017.
- Topuzkanamış, E. (2014). *Yazma Stratejileri Öğretiminin Türkçe Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Başarısı ve Yazma Kaygısına Etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tosun, C. (2006). Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış. *Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 5, 79-88. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/cankujas/article/view/5000004415/5000004925>, E. T. 05.07.2017.
- Tuzcu, Ö. (2010). *Müzik Öğretmeni Adaylarının Mesleki Yeterlik Algıları ve Mesleki Güdülenme Düzeyleri ile Akademik Başarı Algıları Arasındaki İlişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Türkel, A. (2011). *Yaratıcı Dramanın Yaratıcı Yazma Başarısına ve Yazmaya Karşı Tutuma Etkisi (İlköğretim 8. Sınıf)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Ulaş Taraf, H. (2011). *The Use of Authentic Animated Cartoons in Teaching Tenses to Young L2 Learners at a Private Primary School*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Ulusoy, G. (2012). *Orta Öğretim İngilizce Derslerinde Otantik Video Kullanımı: Durum Komedisinin Konuşma Becerisine Etkisi Üzerine Deneysel Bir Çalışma*. Yayımlanmamış doktora tezi. Süleyman Demirel Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Isparta.
- Ungan, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472. http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_23/27-%20461-472.%20syf_.pdf, E. T. 12.09.2017.
- URL1. <http://www.nedirnedemek.com/otantik-nedir-otantik-ne-demek>, E. T. 21.01.2018.
- URL1: <http://adp.meb.gov.tr/nedir.php>, E. T. 01.09.2017.
- URL2. <http://edglossary.org/authentic-learning/>, E. T. 25.01.2018.
- URL2: <http://tomer.ankara.edu.tr/avrupa-dil-portfolyosu/>, E. T. 19.09.2017.
- URL3.
http://creativeeducator.tech4learning.com/v01/articles/Writing_a_Great_Authentic_Task#ixzz3cSyg6Xc5, E. T. 28.01.2018.
- URL4.
[http://www4.ujaen.es/~gluque/authentic%20written%20materials%20\(2\).pdf](http://www4.ujaen.es/~gluque/authentic%20written%20materials%20(2).pdf), 29.01.2018.
- Uygun, M. (2012). *Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerilerine, Kalıcılığa ve Tutuma Etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uygun, M., Aktürkoğlu, B. ve Dedeoğlu, H. (2014). Öz Düzenleme Stratejisi Gelişimi Öğretiminin Yazılı Anlatıma, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Tutuma Etkisi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 28, 131-156. Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2518>
- Ünal, F. T. ve Sever, A. (2012). Yaratıcı Yazmada Müziğin Etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), 2907-2918.

http://www.turkishstudies.net/Makaleler/1754682248_Top%C3%A7u%C4%9Flu%20%C3%9Cnal%20Fulya%20-Ahmet%20S.-2907-2918.pdf, E. T. 09.08.2017.

Ünalın, Ő. (2006). *Türkçe Öğretimi*. (3. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Ünlü, H. (2011). Türkiye’de ve Dünyada Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1, 108-116. <http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/index.php/yazilar/1/turkiyede-ve-dunyada-turkcenin-yabancilara-ogretiminde-karsilasilan-sorunlar-ve-cozum-onerileri/>, E. T. 24.07.2017.

Ünsal, G. (2008). Yazma Öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1597/17249.pdf>, E. T. 17.09.2017.

Ward, M. (2009). Squaring the Learning Circle: Cross-Classroom Collaborations and the Impact of Audience on Student Outcomes in Professional Writing. *Journal of Business and Technical Communication*, 23(1), 61-82. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1050651908324381>, E. T. 10.02.2018.

Wiggins, G. (1990). The Case for Authentic Assessment. Eric Digest. ED328611. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328611.pdf>, E. T. 05.02.2018.

Wiggins, G. (2009). Real- World Writing: Making Purpose and Audience Matter. *English Journal*, 98(5), 29-37. <http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/EJ/0985-may09/EJ0985Focus.pdf>, E. T. 04.02.2018.

Xhani-Abdyli, M. (2017). Authentic Materials in ESL/EFL Teaching. *Interdisciplinary Journal of Research and Development*, 4(3), 107-116. <http://www.uamd.edu.al/new/wp-content/uploads/2017/12/Msc.-Merjeme-XHANI-ABDYLI.pdf>, E. T. 03.02.2018.

Yağmur, K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Dil Dergisi*, 134, 26-41. DOI: 10.1501/Dilder_0000000061

- Yağmur, K. (2013). Dil Öğretiminde i, İkinci Dil ve Yabancı Dil Kavramları. *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı*. M. Durmuş ve A. Okur. (Editörler). s. 181-200. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin İkinci Dil Olarak Öğretiminde Ağ Günlüklerinin (Blog) Yazma Becerisine Etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Yaylacık, A. (2014). *Üstün Yetenekli Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Öyküleyici Metin Yazma Becerileri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Hatay.
- Yaylı, D. (2009). Yabancı Dilde Yazma Eğitiminde Yaklaşımlar. *Yabancılara Türkçe Öğretimi- Politika Yöntem ve Beceriler*. D. Yaylı ve Y. Baykurt (Editörler). s. 71-90. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yaylı, D. ve Yaylı, D. (2009). Yabancı Dil Öğretimi Yaklaşımları ve Yöntemleri. *Yabancılara Türkçe Öğretimi- Politika Yöntem ve Beceriler*. D. Yaylı ve Y. Baykurt (Editörler). s. 7-28. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9.Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Ankara: Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Daire Başkanlığı.
- Yıldız, M. ve Ceyhan, S. (2016). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Turkish Studies- International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(2), 1301-1316. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9370>
- Yıldız, M. ve Kaman, Ş. (2016). İlköğretim (2-6. Sınıf) Öğrencilerinin Okuma ve Yazma Tutumlarının İncelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2, 507-522. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/tsadergisi/article/view/5000196250/50001717> 77, E. T. 28.09.2017.
- Yıldız, N. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazma Tutum ve Tutukluluğunun Yazma Başarısına Etkisi. *Turkish Studies- International*

Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 11(9), 979-992. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9684>

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Öğretmen Yeterlilikleri Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Language Academy*, 2(4), 564-578. http://ijla.net/Makaleler/16867569_34.pdf, E. T. 14.07.2017.

Yıldız, Ü. ve Tepeli, Y. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimi Bağlamında Yabancı Dil Öğretim Yöntemlerinin Dil Bilgisi Öğretimine Yansımaları: İletişimsel Yöntem, Dil Bilgisi Çeviri Yöntemi ve Dil Bilgisi Öğretimi. *International Journal of Language Academy*, 3(1), 265-286. http://ijla.net/Makaleler/1685786997_18.pdf, E. T. 05.07.2017.

Yılmaz, F. (2015). Tokat GOÜ TÖMER’de Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazım Alanında Yaptıkları Hatalar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(1), 130-147. http://www.ressjournal.com/Makaleler/1278314528_9%20Fatih%20Y%C4%B1lmaz.pdf, E. T. 04.09.2017.

Yiyit, F. (2001). Okul Psikolojik Danışmanlarının Yetkinlik Beklentilerini Ölçmeye Yönelik Bir Ölçek Geliştirme Çalışması. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

EKLER

EK 1: KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Sevgili Öğrenciler,

Size sunulan bu anket, bilimsel bir araştırma için hazırlanmıştır. Her soruda kutular bulunmaktadır. Sizin için en uygun olan kutuya (X) işareti koyunuz. Araştırmaya değerli görüşlerinizle katkıda bulunduğunuz için şimdiden teşekkür ederiz.

1. Cinsiyetiniz

Erkek Kız

2. Anadiliniz

İngilizce Fransızca Arapça Diğer

3. Eğitim Durumunuz

Lisans Yüksek Lisans Doktora

4. Yaşınız

22 yaş ve altı 22-30

30 yaş ve üzeri

5. Ailenizin algılanan sosyo-ekonomik durumu

Düşük Orta Yüksek

6. Babanızın eğitim durumu

- İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu

7. Annenizin eğitim durumu

- İlkokul mezunu
 Ortaokul mezunu
 Lise mezunu
 Üniversite mezunu

8. Hangi yazı türlerinden hoşlanıyorsunuz?

- Deneme Sohbet Söyleşi
 Makele Şiir Hikaye(Öykü)
 Günlük Diğer

9. Bilgisayarda yazı yazar mısınız?

- Az Genellikle Her gün

10. Yazı yazmayı sever misiniz?

- Sevmem Biraz Severim Çok Severim

**EK 2: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERE YÖNELİK YAZMA
TUTUM ÖLÇEĞİ**

Değerli Öğrenciler,

Bu ölçek “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi” konulu çalışmada veri toplamak amacıyla hazırlanmıştır. Ölçekten elde edilecek veriler bilimsel amaçlı kullanılacaktır; ankete isim soy isim yazmanıza gerek yoktur. Lütfen hiçbir soruyu yanıtızsız bırakmayınız.

Harcadığınız zaman ve değerli katkılarınız için teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Aşağıdaki ölçekte yer alan ifadelere “Kesinlikle Katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum” ve “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden size en yakın olan kutucuğu işaretleyerek yanıt veriniz.

Yazma Dersi Hakkındaki Görüşler	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
1 Yazma dersi en sevdiğim derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2 Yazma dersindeki çalışmalardan keyif alırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3 Yazma dersi bazen sıkıcıdır.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4 Yazma derslerindeki etkinliklerin yararlı olduğunu düşünmüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5 Yazma derslerinde başarılı olmak beni mutlu eder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6 Yazma derslerinde başarısız olmak fikri beni korkutur.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

7	Yazma derslerinin yararlı olduğunu düşünmüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	Yazma derslerinin benim için önemli olduğunu düşünüyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	Yazma dersindeki sınıf ortamından çok memnunum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	Yazdığım yazılarda yaptığım yanlışları fark etmekte güçlük yaşıyorum.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	Yazma derslerinden sonra kendimi keyifsiz hissedirim.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	Yazma derslerinde aktif olmaya çalışırım.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	Yazma dersleri bana Türkçeyi sevdiren derstir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	Yazma derslerine çalışmamı kimse engelleyemez.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

EK 3: YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

	Yabancı Dil Olarak Türkçe Yazma Kaygısı Ölçeği	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle katılmıyorum
1	ncı dil olarak Türkçe dersinde <i>ı</i> ve anadili harflerinin yazımı aklımı karıştırıyor.	1	2	3	4	5
2	ncı dil olarak Türkçe dersinde <i>okuma, dinleme</i> ve <i>yazma</i> becerileri arasında en zor dil becerisi <i>yazmadır</i> .	1	2	3	4	5
3	ncı dil olarak Türkçe dersindeki <i>yazma</i> aktiviteleri beni kaygılandırıyor.	1	2	3	4	5
4	ncı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitesi yapmak istemiyorum.	1	2	3	4	5
5	ncı dil olarak Türkçe dersinde <i>o</i> ve <i>ö</i> harflerinin yazımını hiç karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
6	ncı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkmuyorum.	1	2	3	4	5
7	ncı dil olarak Türkçe dersindeki yazma aktiviteleri çok fazla ve gereksiz.	1	2	3	4	5
8	ncı dil olarak Türkçe öğrenmek için sınıfta yazma aktivitesi yapmak gereksiz.	1	2	3	4	5

9	ıcı dil olarak Türkçe dersinde yazma ödevlerini gereksiz görüyorum.	1	2	3	4	5
10	Yabancı dil olarak Türkçeyi dinlemek/anlamak zor ama yazmak çok kolay.	1	2	3	4	5
11	ıcı dil olarak Türkçe dersinde <i>yazma</i> aktiviteleri beni rahatlatıyor.	1	2	3	4	5
12	ıcı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktivitelerinden kötü not almaktan korkuyorum.	1	2	3	4	5
13	ıcı dil olarak Türkçe dersinde bulunma eklerinin (-de, -te) ve (-da, -ta) yazımlarını asla karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
14	ıcı dil olarak Türkçe dersindeki kompozisyonlarımı sınıf arkadaşlarımdan görmesini istemiyorum.	1	2	3	4	5
15	ıcı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak zor; çünkü yeterince Türkçe kelime bilmiyorum.	1	2	3	4	5
16	ıcı dil olarak Türkçe dersinde <i>ı</i> ve anadili harflerinin yazımını asla karıştırmıyorum.	1	2	3	4	5
17	ıcı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri sırasında endişeleniyorum; çünkü zaman çok az.	1	2	3	4	5

18	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde duygularımı yazmak, konuşmaktan daha kolay geliyor.	1	2	3	4	5
19	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında kompozisyon yazmak benim için çok kolay.	1	2	3	4	5
20	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde <i>o</i> ve <i>ö</i> harflerinin yazımını sürekli karıştırıyorum.	1	2	3	4	5
21	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde herhangi bir konu hakkında yazı yazmak kolay; çünkü yeterince Türkçe kelime biliyorum.	1	2	3	4	5
22	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde arkadaşlarımdan benden daha iyi yazıyor.	1	2	3	4	5
23	Yabancı dil olarak Türkçe dersinde yazma aktiviteleri çok yetersiz.	1	2	3	4	5
24	Yabancı dil olarak Türkçede <i>okuma</i> , <i>dinleme</i> ve <i>yazma</i> becerileri arasında en kolay dil becerisi <i>yazmadır</i> .	1	2	3	4	5
25	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında yazma aktivitelerinde en başarılı öğrenciyim.	1	2	3	4	5
26	Yabancı dil olarak Türkçe sınıfında daha çok yazma aktivitesi yapmak istiyorum.	1	2	3	4	5

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

**EK 4: TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLER İÇİN YAZMA
BECERİSİ ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ**

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki formda yazılı olan cümleler sizlerin yazmaya yönelik öz yeterliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Biz sadece sizlerin yazma becerisine yönelik öz yeterliklerinizi öğrenmek istiyoruz.

Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **1 hiç bana uygun değil, 7 ise tamamen bana uygun** demektir. Sizler bu cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında** derecelendirerek işaretleyiniz.

Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

K. Kaan BÜYÜKİKİZ

No	Maddeler	Katılıyorum Katılmıyorum						
		1	2	3	4	5	6	7
1	Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.							
2	Yazı yazarken dilbilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.							
3	Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.							
4	Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim.							
5	Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.							
6	Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.							
7	Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.							

8	Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.							
9	Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.							
10	Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.							
11	Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.							
12	Kompozisyonumu belli bir plan çerçevesinde yazabilirim.							
13	Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.							
14	Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.							
15	Belirtilen/seçilen bir konuyla ilgili kompozisyon yazabilirim.							
16	Öğrenim hayatımı anlatan bir kompozisyon yazabilirim.							

EK 5: ÖĞRENCİLERİN YAZDIĞI HİKAYE EDİCİ METİNLERDE KULLANILAN ÇÖZÜMLEYİCİ PUANLAMA YÖNERGESİ

EK 5: ÖĞRENCİLERİN YAZDIĞI HİKAYE EDİCİ METİNLERDE KULLANILAN ÇÖZÜMLEYİCİ PUANLAMA YÖNERGESİ

		ÇÖZÜMLEYİCİ PUANLAMA YÖNERGESİ			
Özellikler		ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)	ORTA (2)	YETERSİZ (1)
D I Ş	B i ç	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metin alanının üstünde v elatında birbirine uygun boşluklar bırakılmıştır. ✓ Metin alanının sağ ve sol kenarlarında birbirine uygun boşluklar bırakılmıştır. ✓ Satırlar düzdür (Bir iki satırın aşağı veya yukarı kayması normal karşılanmalıdır). ✓ Sözcüklerin hepsi çok açık biçimde okunaklıdır. ✓ Sözcükleri oluşturan harflerin uzunluğu veya genişliği metnin tamamında birbiriyle tutarlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metin alanının üst ve altında boşluklar bırakılmıştır. ✓ Metin alanının sağ ve sol kenarlarında boşluklar bırakılmıştır. ✓ Satırlar düzdür (iki üç satırın aşağı veya yukarı kayması, yukarıdan aşağı bakılınca bir iki sözcüğün içte veya dışta kalması normal karşılanmalıdır). ✓ Sözcüklerin hepsi okunaklıdır. ✓ Sözcükleri oluşturan harflerin çoğunun uzunluğu veya genişliği metnin tamamında birbirleriyle tutarlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metin alanının üst ve altında boşluklar bırakılmıştır; ama uygun ve hizalı değildir. ✓ Metin alanının sağ ve sol kenarlarında boşluklar bırakılmıştır; ama uygun veya hizalı değildir. ✓ Bazı satırlar kendi içinde düz değildir. Beş altı satır aşağı ya da yukarı kaymıştır. Bazı satır başları daha içeriden ya da daha dışarıdan başlamıştır. ✓ Bir iki sözcük okunamamaktadır. ✓ Sözcükleri oluşturan harflerin uzunluğu veya genişliği metnin bazı yerlerinde birbiriyle tutarlıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metin alanının üst veya altında boşluk bırakılmamıştır. ✓ Metin alanının sağ ve sol kenarlarında boşluk bırakılmamıştır. ✓ Satırların çoğu ya da tamamı kaymıştır. ✓ Üçten fazla sözcük okunamamaktadır. ✓ Sözcükleri oluşturan harflerin çoğunun uzunluğu veya genişliği metnin tamamında birbiriyle tutarlı değildir.
	Kural	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Sözcüklerin yazımı bütünüyle dorudur. ✓ Noktalama kurallarına bütünüyle uyulmuştur. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Bir iki sözcüğün yazımı hatalıdır. ✓ Bir iki noktalama kuralına uyulmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Üç dört sözcüğün yazımı hatalıdır. ✓ Üç dört noktalama kuralına uyulmamıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Beşten fazla sözcüğün yazımı hatalıdır. ✓ Beşten fazla noktalama kuralına uyulmamıştır.

Özellikler		ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)	ORTA (2)	YETERSİZ (1)
DİL VE ANLATIM	Sözcük	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anlamli ve görevli sözcükler, doğru ve etkili biçimde kullanılmıştır. ✓ Durumu ya da olayı ifade eden sözcük ve kalıplaşmış ifadeler (deyim, ikileme vb.) ustalıkla kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anlamli ve görevli sözcükler, doğru biçimde kullanılmıştır. ✓ Durumu ya da olayı ifade eden sözcük ve kalıplaşmış ifadeler (deyim, ikileme vb.) uygun biçimde kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anlamli ve görevli sözcüklerin kullanımında tekdüzelik vardır. ✓ Durumu ya da olayı ifade eden sözcük ve kalıplaşmış ifadelerin (deyim, ikileme vb.) ekik veya yanlış kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Anlamli ve görevli sözcüklerin kullanımında yanlışlar yapılmıştır. ✓ Durumu ya da olayı ifade eden sözcük ve kalıplaşmış ifadelere (deyim, ikileme vb.) yer verilmemiştir.

<i>Cümle</i>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Farklı uzunlukta cümlelerin satalıkla kullanılması, metni zenginleştirmiştir. ✓ Farklı yapıda cümlelerin ustalıkla kullanılması, metni zenginleştirmiştir. ✓ Farklı dizilişte cümlelerin ustalıkla kullanılması, metni zenginleştirmiştir. ✓ Cümlelerin birbiriyle bağlantısı tamdır. ✓ Sebep, amaç bildiren cümleler ile tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler, etkili ve zengin biçimde kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Farklı uzunlukta cümlelerin kullanılması, metnin tekdüzelikten kurtulmasını sağlamıştır. ✓ Farklı yapıda cümlelerin kullanılması, metni zenginleştirmiştir. ✓ Farklı dizilişte cümlelerin kullanılması, metni zenginleştirmiştir. ✓ Cümleler birbirleriyle bağlantılıdır. ✓ Sebep, amaç bildiren cümleler ile tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler, doğru biçimde kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cümle kuruluşları doru olsa da metin kısa cümlelerden oluşmuştur. ✓ Birleşik cümle yapısı nadiren kullanılmıştır. ✓ Cümlelerin dizilişi tekdüzedir. ✓ Bazı cümlelerin birbiriyle bağlantısı yoktur. Bağlantıların olmayışı v eeksiltili cümlelerin kullanılışı akıcılığı olumsuz yönde etkilemiştir. ✓ Sebep, amaç bildiren cümleler ike tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler az ya da yetersiz kullanılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Cümle kuruluşlarındaki yanlışlıklar, metnin tamamen kısa cümlelerden oluşması ve cümlelerin tekdüze oluşu metni fakirleştirmiştir. ✓ Birleşik cümle yer verilmemiştir. ✓ Cümlelerin dizilişinde yanlışlar yapılmıştır. ✓ Birçok cümlelerin birbiriyle bağlantısı yoktur. Bağlantıların olmayışı ve eksiltili cümlelerin kullanılışı akıcılığı bozmaktadır. ✓ Sebep, amaç bildiren cümleler ile tasvir cümleleri gibi açıklayıcı cümleler kullanılmamıştır.
--------------	---	--	--	--

Özellikler		ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)	ORTA (2)	YETERSİZ (1)
DİL VE ANLATIM	Paragraf	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paragrafların, kendi içinde konu bütünlüğü tamdır. ✓ Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar, metni sağlamlaştırmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paragrafların, kendi içerisinde konu bütünlüğü vardır. ✓ Paragraflar arası geçişler ve bağlantılar uygundur. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Paragrafların, kendi içerisinde konu bütünlüğü tam değildir. ✓ Paragraflar arası geçişlerde ve bağlantılarda eksiklikler vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Metin tek paragraftan oluşturulmuştur. Paragrafın konu bütünlüğü yoktur.
	Anlatım	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olayların anlatımı, metin türüne ve anlatım biçimlerine (hikaye etme, betimleme) uygun, gerçekçi ve etkileyicidir. ✓ Duygu ve düşünceler, gerçekçi, etkili ve ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. ✓ Konu, akış/mantık bakımından doğru sırada, tutarlı ve amaca uygun biçimde sunulmuştur. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olayların anlatımı, metin türüne ve anlatım biçimlerine (hikaye etme, betimleme) uygundur. ✓ Duygu ve düşünceler, gerçekçi biçimde ifade edilmiştir. ✓ Konu, akış/mantık çerçevesinde doğru sırada ve amaca uygun biçimde sunulmuştur. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olayların anlatımı, metin türüne ve anlatım biçimlerine (hikaye etme, betimleme) uygundur; ama tekdüzedir. ✓ Sadece olaylar sıralanmıştır. Duygu ve düşünceler ifade edilmemiştir. ✓ Konu, amaca uygun biçimde sunulmaya çalışılmış; ancak akış/mantık bakımından yapılan hatalar, anlatımı olumsuz etkilemiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olayların anlatımında metin türüne ve ona uygun anlatım biçimlerine (hikaye etme, betimleme) bağlı kalınmamıştır. ✓ Duygu ve düşünceler ifade edilmemiştir. ✓ Konu, amacı yansıtamamış ve akış/mantık bakımından yapılan hatalar, anlatımı bozmuştur.

Özellikler		ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)	ORTA (2)	YETERİSZ (1)
DÜZENLEME	Başlık	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Başlık konuyla ilgilidir ve dikkat çekicidir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Başlık konuyla ilgilidir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Başlık konuyla ilgili olsa da basmakalıptır ya da konuyla tam olarak ilgili değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Başlık konuyla ilgili değildir ya da başlık yoktur.
	Serim (1)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konu veya olayı tanıtmaya yarayan ipuçları veya veriler açıkça sunulmuştur. ✓ Kişi ya da kişiler açık biçimde belirtilmiştir. ✓ Olayın zamanı açık biçimde belirtilmiştir (Bu açıklığın gün, saat olarak çok net olması gerekmez). ✓ Olayın geçtiği yer veya yerler açık biçimde belirtilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konu veya olayı tanıtmaya yarayan ipuçları veya veriler sunulmuştur. ✓ Kişi ya da kişiler açık olmasa da belirtilmiştir. ✓ Olayın zamanı açık olmasa da belirtilmiştir. ✓ Olayın geçtiği yer veya yerler belirtilmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konu veya olayı tanıtmaya yarayan ipucu veya bilgi sunulmuştur. ✓ Kişi ya da kişiler ima edilmiştir. ✓ Olayın zamanı hakkında tahmin yapılacak ipucu verilmiştir. ✓ Olayın geçtiği yer tam olarak belli değildir. ✓ Zaman, yer, kişi unsurlarından birisi belirtilmemiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Konu veya olayı tanıtmaya yarayan ipucu veya bilgi verilmemiştir. ✓ Kişi ya da kişiler belirtilmemiştir. ✓ Olayın zamanı hakkında bilgi yoktur. ✓ Olayın geçtiği yer belirsizdir. ✓ Zaman, yer, kişi unsurlarından ikisi belirtilmemiştir.

Özellikler	ÇOK İYİ (4)	İYİ (3)	ORTA (2)	YETERSİZ (1)	
DÜZENLEME	Düğüm (Gelişme)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olaylar ilgi çekici ve birbirini tamamlayacak biçimde önem, mantık ya da oluş/akış sırasına göre sunulmuştur. ✓ Ayrıntılara girilmiştir. Bu ayrıntılar gereklidir. ✓ Olayın anlaşılmasını sağlayan etkili betimlemeler yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olaylar birbirini tamamlayacak biçimde önem, mantık ya da oluş/akış sırasına göre sunulmuştur. ✓ Ayrıntılara girilmiştir. Bu ayrıntıların çoğu gereklidir. ✓ Olayın anlaşılmasını sağlayabilecek betimlemeler yapılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olaylar, mantık sırasına ya da oluş/akış sırasına göre sunulmaya çalışılmıştır; ama bazı kopukluklar vardır. ✓ Ayrıntılar genellikle gereksizdir. ✓ Olayın anlaşılmasını sağlayan betimlemeler canlı değildir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gelişmede olaylar kısa tutulmuştur. Olay, karmaşık şekilde aktarılmıştır. ✓ Ayrıntıya yer verilmemiştir. ✓ Gelişmede olaylar kısa tutulmuştur. Olay, karmaşık şekilde aktarılmıştır. ✓ Ayrıntıya yer verilmemiştir. ✓ Olayın anlaşılmasını sağlayan betimlemelere yer verilmiştir.
	Çözüm (Sonuç)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olay etkili bir biçimde bitirilmiştir. ✓ Olayın bitirilişine duygu, düşünce ya da yorumlar etkil, biçimde eklenmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olay bitirilmiştir. ✓ Olayın bitirilişine duygu, düşünce ya da yorumlar eklenmiştir. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olay tam olarak bitilmemiştir. ✓ Olay, tam olarak bitirmese de duygu, düşünce ya da yorumlar eklenmeye çalışılmıştır. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Olay <u>bitirilmemiştir</u>. ✓ Duygu, düşünce ya da yoruma <u>yer verilmemiştir</u>.

Bu yönerge, daha önce yapılan bazı çalışmalardan (Witt, 1993; Herman, Gearhart, Baker, 1993; Wolf, Gearhart, 1994; Spandel, 1996; Kozlow, Bellamy, 2005, Wilson, 2006) yararlanılarak Gökhan ARI tarafından geliştirilmiştir.

EK 6: YAZMAYA YÖNELİK KAYGI ÖLÇEĞİ İÇİN İZİN YAZIŞMASI

Necmi Aytan

20.09.2015 (Paz) 18:43

Gelen Kutusu

Kime: tubakaplan27@hotmail.com;



Yabancı Dil Olarak Türkç...

20 KB



OneDrive - Kişisel konumuna kaydet



Evernote

hocam ölçek ektedir. iyi çalışmalar.

Öğr. Gör. Dr. Necmi Aytan
Süleyman Demirel Üniversitesi Doğu
Yerleşkesi
Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim
Dalı
No: 254 ISPARTA

EK 7: YAZMAYA YÖNELİK ÖZ YETERLİLİK ÖLÇEĞİ İZİN YAZIŞMASI

kaan büyükikiz

13.06.2016 (Pzt) 20:32

Gelen Kutusu

Kime: tuba kaplan (tubakaplan27@h...



Evernote

Merhaba Hocam,

Doçent Doktor Havva Yaman danışmanlığında ve Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlamakta olduğum doktora tezimde izniniz olursa "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" nizi kullanmak istiyorum. İyi çalışmalar dilerim ...

> Tuba Hanım Merhaba,

> Doçent Doktor Havva Yaman danışmanlığında ve Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında hazırlamakta olduğunuz doktora tezinizde "Türkçeyi İkinci Dil Olarak Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlik Ölçeği" imi atıf göstermek şartıyla kullanabilirsiniz İyi çalışmalar dilerim ...

EK 8: YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME FORMU

Sevgili öğrenciler,

Bu form ile sizlerin Otantik Yazma etkinlikleri ile ilgili yapılan uygulamalara dair görüşleriniz belirlenecektir. Sizden aşağıdaki sorulara tüm samimiyetinizle cevap vermeniz istenmektedir.

1. Kitaba bağlı olarak yapılan yazma çalışmaları ile otantik yazma çalışmalarındaki ders işlenişini karşılaştırır mısınız? Farklılık ya da benzerlikler var mıydı? Açıklar mısınız?
2. Otantik yazma çalışmalarında en çok dikkatini çeken Şey neydi? Açıklar mısınız?
3. Otantik yazma etkinlikleri yazma becerini nasıl etkiledi? Açıklar mısınız?
4. Otantik etkinliklerle ilgili düşüncelerini söyler misin? (Eğlenceli/ Sıkıcı)
5. Bundan Sonraki Yazma Çalışmalarında Otantik Yazma Etkinliklerinin Kullanılmasını İster Misin? Neden?

EK 9: OTANTİK ETKİNLİK ÖRNEKLERİ

ETKİNLİK 1

“Film Afişi Hazırlıyorum”

Amaç: İzledikleri filmle ilgili film afişi hazırlayarak insanları filmi izlemeleri noktasında ikna etmek.

Yazının Formatı: Film afişi

DERS PLANI

1. Öğrencilere ne tür filmlerden hoşlandıkları sorusu sorularak sebepleriyle açıklatılır. İzlemiş oldukları filmlerin ana fikri ve filmle ilgili detayları özetlemeleri istenir.
2. Konuya, aşama aşama giriş yapılır. Bunun için öğrencilerden okuyucularda daha fazla izleme merakı uyandıracak soru cümleleri oluşturmaları istenir. Öğrencilere bir film afişi hazırlayacakları anlatılır. Onlardan beğendikleri bir filmle ilgili film afişi hazırlamaları söylenir.
3. Öğrencilere model olması amacıyla film afişleri gösterilir. Öğrencilerin afiş hazırlama konusunda eksikliklerini gidermek için sunulan örneklerdeki ilgi çekici yerler vurgulanarak gösterilir. Devamında bir filmi ilgi çekici bir şekilde sunmak için ortaya konan soruların okuyucunun beklentisini karşılaması için nelere dikkat etmesi gerektiği vurgulanır.
4. Öğrencilerin film afişi hazırlama konusunda düşünce ve fikirlerini düzenleyebileceği bir yer olarak ‘Planlama Sayfası’ kullanımını incelenir.
5. Öğrencilere yeteri kadar zaman tanınarak çalışmalarının taslağını oluşturmaları beklenir.
6. Öğrenciler hazırladıkları afişleri arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.
7. Öğretmen ve arkadaşları afiş konusunda fikirlerini söyleyerek öğrencinin motivasyonunu artırarak dönütler verir.

UYARILAR

Ödev: Kısa bir süre önce çok beğendiğiniz bir film izlediniz. Film tanıtıcı bir afiş hazırlayarak arkadaşlarınızın da izlemesi için onları ikna etmek istiyorsunuz. Beğendiğiniz bir filmi tanıtan film afişi hazırlayın.

Dikkat Edilmesi Gerekenler

Tanıtım posteriniz şunları içermeli:

- Filmin ve yapımcının adı (kitabın yayıncısı veya yazarı)
- Filmin ana fikri veya teması
- Filmin konusunu özetleyecek bir paragraf oluşturulması
- Film izlemek isteyenlerin dikkatini çekecek bir soru oluşturulması
- Filmin vermek istediği mesajı belirlenmesi ve bunu izleyiciyi ikna etmek noktasında nasıl kullanabileceğinin düşünülmesi
- İnsanları filmi izlemeye sevk edecek ve filmle ilgili bilgi verecek bir özetin hazırlanması
- Afişte filmle ilgili görsellerin kullanılması

1. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Film Afişi Hazırlıyorum”

Yönergeler: Beğenerek izlediğiniz bir filmi tanıtan, seyirciyi izlemeye teşvik edecek cümlelere yer veren film afişi oluşturun.

İzlediğim filmin adı

Oyuncuların adı

Yapımcının adı

Bu film daha çok

ile ilgilidir.

Filmde dikkatimi çeken

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Eğer bu filmin başka bir ismi olsa

harika bir isim olabilir.

ETKİNLİK 2

“Gezilir Görülmesi Gereken Yerleri Tanıtın Broşür Hazırlama”

Amaç: Öğrenciler, yaşadığı şehirdeki turistik mekânların ilgi çekici özelliklerini tespit ederek buraların broşürünü hazırlar, bu sayede reklamını yapar. Böylece şehirlerinin turizminin gelişmesine katkı sağlamakla birlikte okuyucuları bilgilendirir.

Yazının Formatı: Reklam broşürü

DERS PLANI

- Sınıftaki öğrencilerden beğendikleri şehrin tanıtım broşürünü hazırlamaları istenir. Böylece tanıtım broşürü sayesinde turizmin canlanmasının amaçladığı söylenir. Daha önce yapılan broşür örneklerinden faydalanılır. Öğrencilerden bu konuda ve farklı alanlarda fikir edinmelerini istenir.
- Öğrencilere şehrin tarihi mekânları hakkında bilgi edinmeleri için süre tanınır ve çeşitli kaynaklar temin edilerek eksiklikler giderilir ve bilgileri artırılabilir.
- Öğrencilere bu konuda yardımcı olması amacıyla çeşitli broşür örnekleri gösterilir.
- Öğrencilerle örnek broşürler dikkatle incelenir ve broşürlerdeki metinler ve tanıtım cümlelerindeki kelimeler irdelenir. Önemli kelimelerin örnek olması amacıyla altı çizilir. Okuyucuya şehirdeki tarihi yerler tavsiye edilirken örnekler verilir (cami, kilise, köprüler, hanlar, hamamlar, medreseler vb.)
- Öğrencilere broşür taslağı oluşturması, değişiklik ve düzenleme yapması için zaman tanınır.
- Broşürlere uygun başlık verilir. (Örneğin, Gaziler şehri: Antep, Mimari Şehri: Mardin, Peygamberler Şehri: Urfa vb.) Öğrenciler broşürü çeşitli resim ve fotoğraflarla görsel hale getirebilirler. Ayrıca broşürün sonunda okuyucular için tavsiyelere de yer verilebilir.

UYARILAR

- Bu mekânın niçin görülmesi gerektiğine yönelik ilgi çekici bir soru sorun.
- Tanıtacağınız yerle ilgili en az iki mekân seçin ve tanıtın.
- Son olarak da tavsiyede bulunun.
- Bir şehrin turistik özelliklerini anlatan broşür veya tanıtım kitapçıklarını okuyunuz. Okurken broşürdeki tanıtımları dikkatle inceleyiniz ve oradaki örneklerden yola çıkarak broşürünüzü nasıl hazırlayacağınız konusunda fikir üretiniz.
- Şehri görülmesi gereken bir yer haline getiren özellikleri anlatınız.
- Okuyuculara tavsiye vererek sonlandırın.
- Çalışmanızda arkadaşlarınızla fikir alışverişinde bulunarak gerekli düzenleme ve değişiklikleri yapın.
- Broşürünüzü hazırlamak için gerekli materyallerden yararlanınız.

2. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı _____

“Gezilir Görülmesi Gereken Yerler”

Yönergeler: Bir turizm şirketinde çalışıyorsunuz. Şirketiniz sizden tanıtılmaya değer olduğunu düşündüğünüz bir şehrin turistik mekânları hakkında bir broşür hazırlamanızı istedi.

Tanıtaacağınız şehri ziyaret etmek isteyen turistler için onlara yardımcı olması amacıyla önemli turistik mekânlar hakkında bilgi verin. Burada özellikle onların gezmesi gerektiğini düşündüğünüz yerleri seçerek tanıtın.

Şehrin Adı _____

Tanıtan Kişinin Adı _____

Turistik

Yerler _____

Ne Yemeli? _____

Neler

Alınmalı? _____

Turistlere yardımcı olacak tavsiyeler: _____

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Broşürünüze ilgi çekici bir başlık belirleyin _____

Şehrin en güzel yeri? _____

Gezdikten sonra ulaştığınız sonuçlar



ETKİNLİK 3

“Mülteci Olarak Yaşamak”

Yazının Amacı: Mültecilerin yaşadıkları zorlukları gözlemci gözüyle değerlendirerek rapor hazırlamak

Yazının Formatı: Rapor

DERS PLANI

- Öğrenciler, rapor yazarken konuyla alakalı kelime seçimine özen gösterir.
- Öğrenciler, mültecilerin yaşadıkları sorunları çözmeyi amaçlar.
- Öğrencilere, daha önce mülteci veya mülteci kamplarıyla ilgili tecrübeleri olup olmadığı sorularak fikirleri alınır. Öğrencilerden kendilerini onların yerine koyarak dünyaya bakmaları istenir ve benzer durum karşısında ne gibi beklentilerinin olacağı sorulur.
- Öğrencilere kamp ortamında yaşamının ne gibi zorlukları olduğu sorulur. Kampta yaşayan ve kamp dışında yaşayan mültecilerin davranışları arasında farklılığın olup olmadığı konusunda fikirleri alınır.
- Öğrenciler, kamp ortamında yaşayan mültecilerin yaşadıkları zorlukları dile getiren bir rapor hazırlar ve bunu arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşır.

UYARILAR

- Gözlemlerinizi nesnel bir şekilde açıklayın.
- Gördüğünüz aksaklıklarla ilgili yetkililerden yardım isteyin.
- Mültecilerin fikirlerine yer verin.
- Mülteci olarak yaşamının ne gibi zorlukları olduğuyla ilgili bilgi edinin. Bu konuda önceden yapılmış çalışmalar varsa onları gözden geçirin.
- Problem durumunuzu dile getiren bir rapor örneği hazırlayın.

3. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Mülteci Olarak Yaşamak”

Yönergeler: UNICEF'te gözlemci olarak çalışmakta olduğunuzu düşünün ve yaşadığınız şehirde mültecilerin kaldığı bir kamp var. Müdürünüz sizi mülteci kampına göndererek mültecilerin yaşadıkları sıkıntıları (eğitim, temizlik, sağlık, yeme-içme, güvenlik) dile getiren bir rapor yazmanızı istedi.

Adınız ve Soyadınız

Kampın Adı

ETKİNLİK 4

“Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!”

Yazının Amacı: Öğrenciler çizgi filmlerin şiddet içerdiğinin farkındadır ve bu durumu eleştiren bir eleştiri yazısı yazar.

Yazının Formatı: Eleştiri

DERS PLANI

- Öğrenciler çizgi filmdeki şiddet öğelerini belirler.
- Öğrenciler eleştirdikleri duruma uygun çözüm önerileri sunar.
- Öğrenciler eleştirel yazıya uygun kelime seçimine özen gösterir.
- Çalışmaya başlamadan önce eleştirel yazı örnekleri incelenir. Eleştirel yazı örneği sınıfta sesli bir şekilde okutularak öğrencilerden metindeki kelime ve ifadelere dikkat etmeleri istenir.
- Öğrencilerden rahatsız oldukları bir durumu sözlü olarak anlatmaları söylenir. Öğrenci konuşurken diğer arkadaşlarına da eleştiride kullandığı söz kalıplarına dikkat etmeleri söylenir. Bu aşamada öğrencilerin eleştirel bir metinde olması gereken gerekçe belirtme, tavsiyede bulunma gibi öğeleri algılamaları sağlanır.
- Öğrencilerin yazıları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak yayımlanır.

4. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Çizgi Filmlerin Şiddet İçermesi!”

Yönergeler: Çizgi filmlerde çocuklar için şiddet içeren öğelere rastladınız. Gözlemlediğiniz şiddet içeren unsurları eleştirmek amacı ile eleştirel bir yazın. Eleştirel yazınız şunları içermeli:

Çizgi filmin adı

Çizgi filmdeki şiddet içeren unsurlar

Çizgi filmdeki şiddet öğelerine yönelik tavsiyelerinizi yazın.

ETKİNLİK 5 GİRİŞ “Ben Olsaydım”

Yazının Amacı: İnternet üzerinden dolandırıldıklarını ya da tacize uğradıklarını varsayarak bu konuda danışmandan yardım almak isteyen kişiye tavsiye yazısı yazmak.

Yazının Formatı: Tavsiye

DERS PLANI

- Konuyla alakalı örnek gazete yazılarını sınıfa getirerek öğrencilerle paylaşır.
- Sınıfta öğrencilere internet üzerinden taciz/dolandırılma gibi durumlarla karşılaşmış ve karşılaşmadıkları sorulur. Daha sonra böyle bir durumla karşılaşmaları durumunda ne tür tepkiler verecekleri ile ilgili görüşleri alınır.
- Öğretmen, öğrencilere internet üzerinden alışveriş yapıp yapmadıklarını sorar. Alışveriş yaparken dolandırılmamak adına ne tür önlemler aldıklarını sorduktan sonra fikirlerini alır. Öğrencilere düşünmeleri için zaman verir ve internet üzerinden dolandırılan birine ne tür tavsiyelerde bulunacağını sorar. Öğretmen, tahtaya örnek tavsiye cümleleri yazar (bana göre, bence, ben olsaydım, böyle bir durumda ben de...). Aynı zamanda tavsiye cümlelerinin yazıyı sonlandırmada iyi bir yöntem olduğunu anlatır.
- Ardından bu konu hakkında tavsiye yazısı yazılır.

UYARILAR

- Problem duruma ilişkin en az iki tavsiyede bulunun ve tavsiyelerinizi gerekçeleriyle açıklayın.
- Benzer durumlarla karşılaşmış mağdurların yaşadıkları sorunları sınıfta tartışın ve empati yapmaya çalışın.
- İnternette insanların nasıl dolandırıldığını ve dolandırılan insanların nasıl çözümler bulduğunu araştırın.
- Kendinizi bu konularda bilgili ve tecrübeli olan bir danışman olarak düşünerek tavsiye yazısı oluşturun.

5. ETKİNLİK YAZISI

Öğrencinin Adı

“Ben Olsaydım”

Yönergeler: İnternet üzerinden dolandırılan ya da tacize uğrayan biri bu konuda sizden yardım istemektedir. Siz bir gazetede çeşitli konularda insanların fikirlerinizi aldığı bir danışmansınız. Size e-posta yazan ve yardım isteyen danışmanınıza ne yapması gerektiğiyle ilgili bir tavsiye yazısı yazınız.

Yaşanan Sorun (taciz/dolandırılma)

Rumuz (Danışmanınız gerçek adını kullanmak yerine “Takma Ad” kullanmış olabilir)

Danışmanınızın size sorduğu sorular

Danışmanın Tavsiyeleri

1.

2.

3.

4.

5.

6.

Sizce, insanları dolandırıcılık yapmaya iten nedir?

İnsanların internet üzerinden dolandırılmalarının ya da tacize uğramalarının önüne
geçebilecek alternatif çözümler olabilir mi?

ETKİNLİK 6

GİRİŞ

“İş Kriterleri”

Yazının Amacı: İnternet ortamında özel okullarına alacakları öğretmende aradıkları vasıfları dile getiren bir ilan yazısı verdiklerini ve iş başvurusuna gelen kişiyle aralarında geçen bir diyalogu yazmak.

Yazının Formatı: Sohbet (söyleşi)

DERS PLANI

- Öğrenciler nitelikli bir öğretmende ne gibi özelliklerin olması gerektiğini bilir.
- Öğrenciler, öğretmenlerin insan hayatındaki önemini anlar.
- Öğrenciler, özel okullardaki yöneticilerin ve öğrencilerin öğretmenden neler beklediğinin bilincindedir.
- Öğrenciler yönetici ve öğretmen görüşmesini diyalog şeklinde aktarabilir.
- Öğrencilere özel okullarına alacakları öğretmende ne gibi özellikler aradıkları sorulur. Ardından özel ve devlet okullarına alışan öğretmenleri kıyaslamaları istenir. Farklılık ve benzerlikleri tahtaya yazılır.
- Öğrencilerin fikirleri tek tek alındıktan sonra özel okullarının olduğu düşüncesinden yola çıkarak öğretmenden beklentilerini dile getirdikleri bir yazı yazmaları istenir. Bunu diyalog şeklinde de yazacakları söylenir. Öğrencilere hayatlarında önemli bir yer teşkil eden bir öğretmeni nasıl tanımladıkları sorulur. Bu kişiyi yani öğretmeni öğrencilerin gözünde bu kadar önemli hale getiren şey neydi? Öğrencilere, yönetici ve öğretmenin ana karakter olduğu bir yazı yazmaları konusunda yapmaları gerekenler anlatılır.

UYARILAR

Yazınız şunları içermeli:

- Öğretmenden beklenen özellikler
 - Öğretmenin hayatımızdaki önemi
 - Bu kişinin mesleki sorumluluklarını belirtin.
 - Bu kişinin iş yerinizde çalışabilmesi için değerli olduğunu gösteren ve açıklayan bir sebep.
 - Öğretmenden beklentiniz üst seviyede olmalıdır.
 - Ayrıca
-

6. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

“İş Kriterleri”

Öğrencinin Adı

Yönergeler: Özel bir okulunuz var ve okulunuza nitelikli bir öğretmen almayı planlıyorsunuz. Öğretmenden neler beklediğinizi dile getiren bir iş ilanı verdiniz. Unutmayın ki internet ortamında ilan vermeniz durumunda başvuru yapan öğretmen sayısı daha fazla olacaktır. Bu yüzden daha seçici olmanız ve beklentilerinizin yüksek olması gerekecektir. Yazınızda okulunuza iş başvurunda bulunan öğretmenle okul yöneticisi arasında geçen diyalog yazın. Diyalogda konuyla ilgili sorular sorulması gerektiğini unutmayın.

Okul yöneticisi olsam işe girmek isteyen öğretmene soracağım sorular şu şekildedir.

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____

Öğretmenle aramızda geçen diyalog

ETKİNLİK 7

GİRİŞ Karga ile Tilki

Yazının Amacı: Hayvanların kişileştirildikleri ve içinde olağanüstü unsurların bulunduğu eğitici ve eğlendirici bir fabl yazmak.

Yazının Formatı: Fabl

DERS PLANI

- Öğrenciler fablın özelliklerini bilir.
- Öğrenciler fabl anlatmak için edebi sanatlardan yararlanabilir.
- Öğrenciler fablda karakter, ortam ve konuyu oluşturur.
- Öğrenciler fabla uygun kelime seçimine özen gösterir.
- Çalışmaya başlamadan önce fabl örnekleri incelenir. Fabl örneği sınıfta sesli bir şekilde okutularak öğrencilerin zihninde canlandırılması sağlanır. Bu aşamada ayrıca öğrencilerin konu ve karakterler arasında bağlantı kurması sağlanır.
- Sınıfta öğrencilerin daha önce öğrendikleri bir fabl anlatmaları istenir. Bu aşamada öğrencilerin mübalağa, kişileştirme, konuşurma gibi edebi sanatları algılamaları sağlanır.
- Öğrencilerin yazıları sınıfta arkadaşlarıyla paylaşarak yayımlanır.

YÖNERGE

Fablnız şunları içermeli:

- Gerçek olmayan karakter, olay veya durum
 - Diyaloglar içeren bir olay örgüsü
 - Hem eğitmeye hem de öğretmeye meyilli olmalıdır.
 - Gerçek olamayacak bir karakter, olay veya durum düşünün. Bu karakterin, olayın veya durumun fabla nasıl dönüştüğünü açıklayın.
 - Fablnız için bir konu tasarlayın. Başlangıçta inanılmaz bir şey olmalı. Bu durumun, fablın sonunda nasıl çözümleneceğini anlatın.
 - Fablda edebi sanatlardan faydalanmaya çalışın. (mübalağa, kişileştirme, benzetme vb.)
 - Fablnızı yazın. İnanılmaz bir olayla başlayın. Olaylar hayvanlar etrafında meydana gelsin. Ana karakterin yaşadığı durumları ve olayları uygun bir çerçevede birleştirerek uygun bir sonla neticelendirin.
 - Fabl gözden geçirin. Edebi sanatlardan yararlanın.
 - Fablnızdaki konuya uygun hayvanlar seçin.
 - Ayrıca
-

7. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

Karga ile Tilki

Yönergeler: Kendinizi öğretmen ya da çocuğa fabl anlatmak isteyen bir ebeveyn olarak düşünerek hem eğlendirici hem de eğitici bir fabl yazın.

Fablının adı

Fablınızda kullanacağınız hayvanları ve diğer öğeleri seçin. Aşağıdaki konulardan bir tanesi size fikir verebilir. Dilerseniz başka bir konu da seçerek yazabilirsiniz.

- Dürüstlük
- Çalışkanlık
- Cimrilik
- Cesurluk- Korkaklık
- Açgözlü- Tokgözlü

Bu fablda hangi hayvanlar olacak ve neyi temsil edecek?

Fabl ne zaman ve nerede geçecek?

Gerçekleşecek bir olay veya durumu anlatın.

Bu olay veya durum fablın sonunda nasıl çözümlenecek?

Fablınızda vermek istediğiniz mesajınızı birkaç cümle ile yazınız.

ETKİNLİK 8

GİRİŞ

“İdeal Yönetici!”

Yazının Amacı: Öğrenciler, yöneticilerin (devlet başkanı, müdür vb.) ülke ya da iş yerindeki huzurun sağlanmasındaki önemini farkındadır ve onlar için ideal yöneticinin kim olduğunu gerekçeleriyle tartışarak anlatmak.

Yazının Formatı: Köşe yazısı

DERS PLANI

- Öğrenciler her mesleğin hayatımızda önemli olduğunu kavrar ve ideal yönetici ile ilgili görüşlerini tartışarak anlatır.
- Devlet yönetiminde (örneğin cumhurbaşkanı, başbakan, belediye başkanı, vali, kaymakam vb.) ya da iş yeri yönetiminde (müdür) söz sahibi olan kişilerin görevlerinin önemini bilincindedir. Onlar için ideal olan yöneticinin kim olduğunu düşünmeleri (kişinin adı, rolü, sorumlulukları ve nerede çalıştıkları, unvanları) için gerekli süre verilir.
- Öğrenciler hayatlarında önemli bir yer teşkil eden bu yöneticiyi nasıl tanımlar, sorusuna cevap aranır. Bu kişiyi yani yöneticiyi öğrencilerin gözünde böyle düşündüren nedir? Öğrenciler, bu kişinin niçin önemli olduğunu tartıştıkları bir yazı yazar.

UYARILAR

- Yazınız şunları içermeli:
 - Başlangıçta ana karakteri tanıttın (kişisel özellikleri)
 - Söylediği veya yaptığı şeyleri örnekleyerek onun niçin önemli olduğunu açıklayın
 - Bu kişinin mesleki sorumluluklarını belirtin.
 - Ana karakteriniz davranışlarıyla örnek biri olmalıdır.
 - Ayrıca
-

8. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“İdeal Yönetici”

Yönergeler: Sizin için önemli olan ve çalışmalarını takdir ettiğiniz bir yöneticiyi ideal yönetici yapan özellikleri tartışarak yazın.

Yöneticinin adı

Görevi

Bu kişinin sizin için önemini düşünün ve sizin için ideal yapan özellikleri tartışarak yazınız.

ETKİNLİK 9
GİRİŞ
“Okuma Sevgisi”

Yazının Amacı: Çocuğunun kitap okumamasından şikâyet eden ve kendisinden yardım isteyen ailelere sosyal medya hesabından tavsiyelerde bulunmak.

Yazının Formatı: Tavsiye

DERS PLANI

- Öğrenciler, kitapların insan karakterinin şekillendirmesi konusunda önem teşkil ettiğinin farkındadır.
- Öğrenciler, öğretmenlerin okul dışında da öğrencilerin hayatında önemli bir rol üstlendiğinin bilincindedir.
- Sınıfta kitapların önemiyle ilgili öğrencilerin görüşleri tek tek alınır. Kitap okumayan insanların bilgisiz/cahil olabileceği ve birçok konuda eksikliklerinin olacağı dile getirilir. Kitap okuma eğitiminin küçük yaşlarda başladığı söylenerek çocuklar için kitap seçerken ailelerin nelere dikkat etmeleri gerektiği tartışılır.
- Öğrencilere hayatlarında önemli rol oynayan öğretmenleri olup olmadığı sorulur. Varsa bu öğretmenler hangi yönden hayatlarında önem teşkil etmiştir (dürüst, içten, samimi, idealist, gerçekçi). Kitapları sevmeleri konusunda öğretmenlerinin etkisinin olup olmadığıyla ilgili fikirleri alınır. Ayrıca öğrenciler çocuklar kitap seçerken nelere dikkat ettikleri sorulur.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Kitapların insan hayatındaki önemini anlatın.
- Çocuklar için kitap seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiğini anlatın.
- Onları kitap okumaya ikna edecek tavsiyeler verin.

ETKİNLİK 10

GİRİŞ

“Yurt Dışında Yaşamak”

Yazının Amacı: Yurt dışında (okumak, çalışmak vb. sebeplerle) yaşamamanın avantaj ve dezavantajlarını anlarıyla anlatmak.

Yazının Formatı: Anı

DERS PLANI

- Öğrenciler, yurt dışında yaşamamanın bazı zorlukları olduğunu bilincindedir.
- Öğrencilerin yurt dışında yaşamamanın ne gibi avantaj ve dezavantajları olduğuyla ilgili fikirleri alınır. Ardından dil bilmemelerinden kaynaklı yaşadıkları çaresiz bir anlarının olup olmadığı sorulur.
- Yurt dışına çıkmadan önce ve çıktıktan sonra hayatlarında ne gibi değişiklikler olduğu ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınır.
- Öğrenciler, yurt dışında yaşamamanın olumlu ve olumsuz yönleri bir uzman gözüyle ve eleştirel bir dille anlatır. Bu konuda gelmek isteyenlere neler yapmaları gerektiği ile ilgili çeşitli tavsiyelerde bulunur. Daha sonra yazdığı yazıyı arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

10. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Yurt Dışında Yaşamak”

Yönergeler:

Yurt dışında yaşamamanın avantajları olduğu kadar dezavantajları da bulunmaktadır. Sizin fikriniz ve tecrübelerinizden yararlanmak isteyenlere yurt dışında yaşamamanın yalnızca olumsuz ya da olumlu yönlerini değil; her iki açıdan değerlendirerek insanlara çeşitli tavsiyelerde bulunun. Bunları yaparken anlarınıza başvurmayı ihmal etmeyin. Ardından bu tavsiyeleri sosyal medya hesabınızdan paylaşarak daha fazla insana ulaştırın.

Yazınızda şunlara dikkat etmelisiniz:

ETKİNLİK 11

“Komşuluk Hakları!”

Yazının Amacı: Komşusunun evde beslediği hayvanın sesinden rahatsız olduğunu açıklayan bir dilekçe yazmak.

Yazının Formatı: Dilekçe

DERS PLANI

- Öğrenciler, problemlerini şiddete meyletmeden çözmek gerektiğinin farkındadır.
- Öğrenciler, dilekçe yazmaya uygun kelime ve kelime gurubundan yararlanmayı amaçlar (Arz ederim, İlgili makama vb.)
- Öğrenciler, toplum kurallarına uyarak sorunlarını kanunlar çerçevesinde çözmeyi amaçlar.
- Öğrencilere hayvansever olmanın evde hayvan beslemeye karşı olmakla bir ilgisinin olmadığı belirtilir. Ardından kendilerini, komşunun beslediği köpekten rahatsız olan birinin yerine koymaları istenir ve böyle bir durumda nasıl bir tepki verecekleri sorulur.
- Öğrencilere, komşularının beslediği evcil hayvanlardan rahatsızlık duymaları durumunda nasıl bir yola başvurmayı düşündüklerini yazarak belirtmeleri istenir.
- Öğrenciler, ev ortamında hayvan beslemenin sebep olabileceği sorunlar üzerine yazdıkları dilekçeyi arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

11. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Komşuluk Hakları!”

Yönergeler: Yaşamış olduğunuz apartmanda karşı komşunuz bir köpek beslemektedir ve köpek gece geç saatlerde havlayarak sizi rahatsız etmektedir. Komşunuzu uyardığınız halde uyarılarınıza çözüm alamayınca onu resmi kuruma şikâyet eden bir dilekçe yazınız.

Adınız

İlgili Makam

Adresiniz

Şikâyet Konunuz

Çözüm Öneriniz

İletişim Bilginiz

ETKİNLİK 12

“Hayvan Hakları”

Yazının Amacı: Hayvanlara karşı uygulanan şiddetten duyulan rahatsızlığı dile getiren e-posta yazmak.

Yazının Formatı: E-posta

DERS PLANI

- Öğrenciler, çevrelerinde hayvanların ne kadar zor şartlarda yaşadıklarının bilincindedir.
- Öğrenciler, yetkili kişiye e-posta yazarken konuyla alakalı kelime seçimine özen gösterir.
- Öğrenciler, hayvanların yaşadıkları sorunları çözmeyi amaçlar.
- Öğrencilere hayvanlara karşı insanlığın ne gibi sorumlulukları olduğuyla ilgili sorular sorulur ve her birinin bu konuyla ilgili düşünceleri alınır.
- Öğrencilere hayvanların ne gibi zorluklar yaşadıkları ile ilgili çeşitli sorular sorulur. Bu konuda öğrencilerin tek tek fikirleri alındıktan sonra bu durumun önüne nasıl geçileceği ile ilgili çözüm üretmeleri istenir.
- Öğrenciler, sokaktaki ve çevredeki hayvanların yaşadıkları zorlukları dile getiren ve bu hayvanlar için neler yapılabileceğiyle ilgili hayvan haklarını koruma kurumunda çalışan yetkiliye bir e-posta yazar. Daha sonra yazdığı e-postayı arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Düşüncelerinizi ikna edici bir şekilde anlatın.
- Hayvanlara niçin vefa duymamız gerektiğiyle ilgili örnekler verin.
- E-postanızda düşüncelerinizi nesnel bir şekilde dile getirin.
- Hayvanların ne gibi zorluklar yaşadıklarıyla ilgili bilgi edinin.
- Bu konuda önceden yapılmış çalışmaları görmek adına internetten arama yapın.
- Problem durumunuzu ve çözüm önerilerinizi dile getiren bir mektup yazın.

12. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Hayvan Hakları”

Yönergeler:

Bir gazete haberi okudunuz. Gazete haberinde hayvanlara şiddet gösterildiği ve onların zor şartlarda yaşamaya çalıştıkları yazıyor. Bu durum sizi oldukça rahatsız etti. Bu tür bir olaya tekrar şahit olmak istemiyorsunuz ve bu konuyla ilgili çeşitli çözüm önerileriniz var. Bu konuda yetkili kişiyi ikna edecek ve çözüm önerilerinizin de yer aldığı bir e-posta yazın. Ardından bu problemi internet ortamındaki hayvan haklarını korumaya yönelik platformlarda da paylaşarak farkındalık yaratın.

E-postanızda şunlara dikkat etmelisiniz:

1	<ul style="list-style-type: none">• E-postayı yazdığımız kişi kim ve görevi nedir?• Resmi bir hitap şekli kullanın. (Sayın yetkili vb.)
3	<ul style="list-style-type: none">• Bu haber sizi neden rahatsız etti?• Bu konuda başka alternatif çözümler olabilir mi?
5	<ul style="list-style-type: none">• Bu konuda ülkenizde nasıl uygulamalar yer almaktadır?• Ülkenizde hayvanlara şiddet uygulandığı takdirde her hangi bir

ETKİNLİK 13

“Evcil Hayvan Sahibi Olmak”

Yazının Amacı: Evde hayvan beslemenin avantaj ve dezavantajlarını anlatan yazı yazmak.

Yazının Formatı: Tartışma

DERS PLANI

- Öğrenciler, yaşadıkları yerde kurallara uyma konusunda bilgi sahibidir.
- Öğrenciler, toplum kurallarını göz önünde bulundurur ve çevreyi rahatsızlık verilmesi durumunda bunu çözmeyi amaçlar.
- Öğrencilere hayvansever olmanın, evde hayvan beslemeye karşı olmakla bir ilgisinin olmadığı belirtilir. Sınıfça apartman ortamında hayvan beslemenin uygun olup olmadığı tartışılır. Ardından evcil hayvan sahibi olmanın ne gibi avantaj ve dezavantajları olduğu sorulur ve öğrencilerden tek tek görüş bildirmeleri istenir.
- Öğrencilere ev ortamında hayvan besleyip beslemedikleri sorulur. Ev ortamında hayvan beslemenin ne gibi sıkıntılara yol açacağı konusunda öğrencilerin fikirleri sorulur.
- Öğrenciler, ev ortamında hayvan beslemenin olumlu ve olumsuz taraflarını arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Ev ortamında beslemek için hangi hayvanın ideal olduğunu belirtin.
- Konuyu uygun bir şekilde izah edin.
- Bu konuda tecrübelerinizden yararlanın.

13. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Evcil Hayvan Sahibi Olmak”

Yönergeler: Evde hayvan beslemenin olumlu ve olumsuz taraflarını anlatan ve açıklayıcı olmakla birlikte ikna edici bir yazı yazın. Çalışmanız şunları içermeli:

Evinizde hangi hayvanı besliyorsunuz?

Ev ortamında hayvan beslemenin zorlukları nelerdir?

Ev ortamında hayvan beslemenin olumlu yönleri nelerdir?

ETKİNLİK 14

“Bir Daha Düşün!”

Yazının Amacı: Ayrılmayı düşünen çiftleri bu fikirlerinden vazgeçirecek ikna yazısı yazmak.

Yazının Formatı: Sohbet (söyleşi)

DERS PLANI

- Öğrenciler, aile kurumunun önemini bilir.
- Öğrenciler internetin hayatın bazı alanlarında olumsuz tarafları olduğunu bilirler.
- Öğrenciler, kanunların insanların hayatını düzene sokmada önemli bir etkiye sahip olduğu konusunda bilgi sahibidir.
- Öğrenciler aile bireyleri arasındaki sorunları belirleyerek çözüm üretmeyi amaçlar.
- Öğrenciler fikir, düşünce ve gözlemlerin nesnel bir şekilde ifade eder.
- Öğrenciler sorunları benzer durumlarla ilişkilendirerek çözüm üretir.
- Sınıfça aile kurumunun önemi tartışılarak eşlerin görevlerinin neler olduğu belirtilir. Aile kurumuna zarar verebilecek unsurların neler olduğuyla ilgili öğrencilerin düşünceleri sorulur. Değişen yaşam şartlarına bağlı olarak bir ihtiyaç haline gelen internetin olumsuz etkileri örneklerle açıklanır.
- Öğrencilere benzer olaylardan haberdar olup olmadıkları sorulur. Aynı şekilde kendileri böyle bir durumu yaşasalardı (kız veya erkek) ne tepki gösterirlerdi, sorusuna cevap vermeleri beklenir. Öğrencilere yazacakları yazının bazı problemleri çözecek niteliklere sahip olması gerektiği kavratılır.
- Öğrenciler buldukları çözümleri arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Benzer durumlarla ilgili örnekler
- Karşınızdaki kişinin fikrini değiştirmeye çalışmak
- Onu ikna edecek tavsiyeler
- İnternet yüzünden boşanma vakalarıyla ilgili araştırma yapın.
- Müvekkilinizin size sorabileceği soruları ve çözüm önerilerinizi yazın.

14. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Bir Daha Düşün!”

Yönergeler: Eşinin internette çok vakit kaybettiğini ve ailesiyle ilgilenmediğini dile getiren bir müvekkilinizi boşanma fikrinden vazgeçirmeye yönelik aranızdaki görüşmeyi anlatan bir diyalog yazınız.

Bu kişiye eşiyile ilgili soracağım sorular şu şekildedir.

1.

2.

3.

Aramızda geçen diyalog:

Bu kişiye tavsiye olarak şunları söylerim:

1.

2.

3.

ETKİNLİK 15

“Cep Telefonları”

Yazının Amacı: Cep telefonlarının hayatımızı nasıl etkilediğini anlatan bir eleştiri yazısı yazmak.

Yazının Formatı: Eleştiri

DERS PLANI

- Öğrenciler, cep telefonlarının hayatımızı kolaylaştırdığının bilincindedir.
- Öğrenciler, cep telefonlarının insanlara ne gibi zarar verebileceği ile ilgili bilgi sahibidir.
- Öğrenciler, konuyla alakalı kelime seçimine özen gösterir.
- Öğrenciler, insanların cep telefonları yüzünden zaman kaybetmelerinin bilincinde olarak yaşadıkları sorunları çözmeyi amaçlar.
- Öğrencilerin cep telefonlarının insanlara ne gibi faydaları olduğu ile ilgili fikirleri alınır. Ardından cep telefonlarının insanın hayatının kolaylaştırmasının yanı sıra insanlara verebileceği zararlar ile ilgili düşünceleri alınır.
- Öğrencilere cep telefonlarının hayatımızdaki önemini ne olduğu sorulur. Cep telefonunun hayatımıza girmeden önce ve hayatımıza girdikten sonra ne gibi değişikliklere yarattığı ile ilgili öğrencilerin fikirleri alınır.
- Öğrenciler, cep telefonlarının hayatımıza getirdiği olumlu ve olumsuz yönleri bir uzman gözüyle eleştirel bir dille anlatır. Bu konuda dinleyicilere neler yapmaları gerektiği ile ilgili çeşitli tavsiyelerde bulunur. Daha sonra yazdığı yazıyı arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Düşüncelerinizi ikna edici bir şekilde anlatın.
- Cep telefonlarının hayatımızı nasıl etkilediği ile ilgili örnekler verin.
- Kendinizi uzman biri olarak düşünerek düşüncelerinizi nesnel bir şekilde dile getirin.
- Cep telefonlarının ne zaman hayatımıza girdiği ile ilgili bilgi edinin.
- Bu konuda önceden yapılmış çalışmalar varsa onları gözden geçirin.

15. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

“Cep Telefonları”

Öğrencinin Adı

Yönergeler:

Cep telefonlarının doğru kullanılmaması ile ilgili insanlar uzman biri olarak sizin görüşlerinize başvurmaktadır. Siz de uzman biri olarak onun hayatımıza ne gibi olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği gerçeğinden yola çıkarak insanlara bilgiler veren ve yanlış kullanımını eleştiren bir yazı yazın.

Yazınızda şunlara dikkat etmelisiniz:

1.
 - Bu yazıyı yazmaktaki en büyük amacınız nedir?
 - Resmi bir hitap şekli kullanın. (Sayın okurlar vb.)
3.
 - Fikirlerinizi gerçek yaşam tecrübelerinizle zenginleştirin.
 - Cep telefonlarının zararlarını en aza indirmek için başka alternatif
5.
 - Cep telefonları olmadan önce hayatımız nasıldı?
 - Cep telefonlarını hayatımızdan tamamen çıkarmak mümkün mü?

ETKİNLİK 16

“Sporun Önemi”

Yazının Amacı: Herhangi bir spor dalında kazandıkları başarıdan dolayı televizyon programına katılarak sunucu ile aralarında geçen görüşmeyi yazmak.

Yazının Formatı: Röportaj (söyleşi)

DERS PLANI

- Öğrenciler, sporun hayatımızdaki önemini bilincindedir ve bunun hem kişisel hem de ülke çapındaki gelişimindeki önemini farkındadır.
- Sınıfça sporun ne gibi faydalarının olduğu tartışılır. Ardından öğrencilere ilgilendikleri bir spor dalının olup olmadığı sorulur. Önce ülke sonra da dünya bazında tanınan önemli sporcular hakkında konuşulur.
- Öğrencilerden sporun faydalarından yola çıkarak hayatımıza ve ülkemize ne gibi faydaları olduğu sorulur. Ardından düşüncelerini yazmaları söylenir.

UYARILAR

- Sporun insan sağlığına ne gibi faydalarının olduğunu düşünün.
- Program sunucusunun sporla ilgili sorabileceği sorular yazın.
- Soru soran kişi ve özel konuk arasında geçen bir görüşme yazın. Görüşmeye genel ifadelerle başlayın ve genel bir ifadeyle sonlandırın.

16. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Sporun Önemi”

Yönergeler: Son zamanlarda spora karşı insanların ilgilerinin arttığını gözlemlediniz. Kendinizi önemli bir sporcu olarak düşünerek önemli bir televizyon programına konuk olarak katılacağınızı varsayın. Ardından size yöneltilebilecek olası soruları belirleyerek sunucu ile aranızda geçebilecek muhtemel görüşmeyi yazın.

Görüşmem _____ ve _____ arasında geçecek. (sunucu/ sporcu)

_____ (sporcu) sporun hayatımızdaki önemini bu şekilde göstermiştir.

Bu kişiyle görüşecek olsam soracağım sorular şu şekildedir.

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.



ETKİNLİK 17

“Kitap Ayracı”

Yazının Amacı: Sevdikleri bir kitap hakkında bilgi veren ayraç hazırlamak.

Yazının Formatı: Ayraç

DERS PLANI

- Öğrenciler, ayraç hakkında genel bir kanıya sahiptir.
- Öğrenciler hazırlayacakları ayraçta hangi bilgilere yer vereceklerini bilir.
- Öğrenciler, ayraçta yer verecekleri bilgileri nesnel bir şekilde aktarır.
- Öğrenciler, ayraçlarını kendilerinden sonra gelecek öğrencilerin dikkatini çekecek şekilde tasarlar.
- Sınıfa öğrencilerin dikkatini çekebileceği düşünülen çeşitli kitaplar getirilir. Öğrencilere arzu ettikleri takdirde farklı bir kitapla ilgili de ayraç hazırlayabilecekleri söylenir. Öğrenciler kitapları kendi istekleri doğrultusunda seçer.
- Öğrencilere hangi tür kitapları okumaktan hoşlandıkları sorulur. Ayrıca öğrencilerden bir kitap seçmeleri istenir ve seçtikleri kitapla ilgili ayraç hazırlayacakları söylenir. Bu konuyla ilgili model olması için çeşitli kitap ayraçları sınıfta paylaşılır ve öğrencilere incelenir.

UYARILAR

Ayracınız şunları içermeli:

- Kitabın ve yazarın adı
- Kitapla ilgili özet bilgi
- Kitabın okuyucular tarafından okunması gerektiği ile ilgili ve onları okumaya teşvik edecek dikkat çekici birkaç cümle
- Çalışmanıza kitap ayracı şekli verin
- Kitabı okunmaya değer kılacak ifadeler verin.

17. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Kitap Ayracı”

Yönergeler: Seçtiğiniz bir kitabı okuyun. Kitapla ilgili bir ayraç hazırlayın. Ayracınızda kitabı okumak isteyen kişilere kitapla ilgili bilgilere yer verin.

Kitabımın adı

Yazar

Yayıncı

Ayraçta yer vereceğim kısımlar

Kitapla ilgili tavsiyeler

Bence bu kitap okunmaya değer çünkü...

ETKİNLİK 18

“Ünlü Bir Şahsiyet”

Yazının Amacı: Sevdikleri bir şahsiyeti tanıtmak (devlet adamı, sporcu, sanatçı)

Yazının Formatı: Poster

DERS PLANI

- Öğrenciler tanıtım posterinde yer alması gereken unsurları bilir.
- Öğrenciler tanıtım posterini insanların dikkatini çekecek şekilde hazırlar ve gören kişilerde merak duygusu uyandırır.
- Öğrenciler, tanıtım posterinde tanıtacakları şahsiyetle ilgili önemli gördükleri detaylara yer verebilir.
- Öğrencilere sevdikleri önemli bir şahsiyet olarak gördükleri birinin olup olmadığı sorulur. Bu kişinin devlet adamı, sanatçı, sporcu vb. olabileceği söylenir. Ardından fikirleri alınır.
- Konuya aşama aşama giriş yapılır. Öğrencilere sorulan sorulara cevaplar alındıktan sonra bu kişiyle ilgili bir tanıtım posterini hazırlayacakları ve sevdikleri kişiyi diğer insanlara da tanıtmaları bakımından önemli olduğu söylenir.

UYARILAR

Tanıtım posteriniz şunları içermeli:

- Tanıtılacak kişinin adı ve soyadı
- Tanıtılacak kişinin kim olduğuyla ilgili bilgi
- Tanıtılacak kişinin yaşamış olduğu önemli bir olay ya da durum
- Tanıtılacak kişiyi niçin sevmeye değer gördüğünüzü belirten ifade

18. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Ünlü Bir Şahsiyet”

Yönergeler: Sevdiğiniz ve tanınmaya değer olarak gördüğünüz bir şahsiyeti tanıtan bir poster oluşturun.

Tanıttığım kişinin adı

Bu kişinin

mesleği

Bu kişiyi değerli kılan özellikler:

- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.

Bu kişiyi tanınmaya değer buluyorum çünkü...

ETKİNLİK 19

“Türk Kültürünü Tanıtmak”

Yazının Amacı: Ailelerine Türk kültürü hakkında bilgi veren bir mektup yazmak.

Yazının Formatı: Mektup

DERS PLANI

- Öğrenciler Türk kültürünü tanımaya başlamış ve kendi kültürü ile kıyaslayabilecek durumdadır.
- Sınıfta öğrencilere Türk kültürü ile ilgili dikkatlerini çeken bir durum olup olmadığı sorulur. Ardından anlatmak isteyen öğrencilerin yaşadıkları durumlarla ilgili anıları dinlenir. Şaşırdıkları durumla ilgili kendi ülkelerindeki bakış açısı ile ilgili görüşleri alınır. Benzer bir durumu yaşayabilecek insanlara neler tavsiye ettikleri sorulur ve tek tek fikirleri alınır.
- Öğretmen, öğrencilerden kültürel farklılıkların sebebine ilişkin fikirlerini almak istediğini söyler. Öğrencilere düşünmek için zaman verir ve daha sonra tek tek fikirlerini alır. Tüm sınıf bu durumu gerekçeleriyle tartışır. Ardından benzer durumu yaşaması olası olan insanlara tavsiye vermelerini ister.

UYARILAR

Mektubunuz şunları içermeli:

- Türk kültürüyle ilgili dikkatinizi çeken bir durum
- Bu durumun sizi neden şaşırttığını kendi ülkenizden örneklerle karşılaştırın
- Ailenize çeşitli tavsiyelerde bulunun
- Ayrıca _____

ETKİNLİK 20
GİRİŞ
“Unutulmaz Şahsiyet”

Yazının Amacı: Devletlerinin gelişimine (tarihi, sosyal, ekonomik veya politik olarak) katkıda bulunan bir kişinin biyografisini yazmak.

Yazının Formatı: Biyografi

DERS PLANI

- Öğrenciler devlet tarihlerine katkı sağlayan insanların isimlerini öğrenmek için gerekli kaynaklardan yararlanır. Öğrenciler ilgili bir kişi bulduktan sonra bu kişinin sağladığı katkının tarihi mi yoksa politik mi olduğunu veya devletlerinin sosyal mi yoksa ekonomik büyümesine mi katkı sağladığını arkadaşlarıyla paylaşır.
- Öğrencilere devletlerinin tarihine katkı sağlayan bir kişinin biyografisini yazacakları anlatılır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Tarihi şahsiyetin niçin önemli biri olduğuyla ilgili bilgi verin.
- Devletinizin tarihinden bir kişi seçin. Bu kişinin yaptığı katkıları araştırın. Devletinizin tarihi, politikası veya sosyal veya ekonomik gelişimi ile ilgili olabilir. Bu kişinin yaptığı en önemli katkıyı bulun. Bu katkıya/katkılara yol açan olayları listeleyin.
- Biyografinizde ünlü şahsiyetin sözlerine de yer verin.

ETKİNLİK 21

“İnsanları Kıyafetleri ile Değerlendirmek”

Yazının Amacı: İnsanları dış görünüşlerine göre değerlendirmenin, ne derece doğru olduğunu dile getiren bir yazı yazmak.

Yazının Formatı: Tartışma

DERS PLANI

- Öğrenciler, insanları kıyafetleriyle değerlendirmenin yanlış olduğunu bilir.
- Öğrenciler insanlara, insan oldukları için değer verilmesi gerektiğinin bilincindedir.
- Öğrenciler, toplu yaşam alanlarında insanlara eşit davranılması gerektiğinin farkındadır.
- Öğrenciler insanlara karşı yapılan yanlış muamelenin bilincindedir ve bu duruma yönelik çözüm önerileri sunmayı amaçlar.
- Öğrenciler problem durumla ilgili günlük hayatlarından örnekler verir.
- Sınıfça toplu yaşam içerisinde insanların kişisel hak ve görevleri, sorumlulukları ve eşit oldukları tartışılır. Öğrencilerin bu konudaki fikirleri tek tek alınır. Günlük hayatta kişisel haklarına müdahale edilip edilmediği ve edildiği takdirde nasıl tepki verdikleri sorulur.
- Öğrencilere bu tür bir olaya tanık olup olmadıkları sorulur. Aynı şekilde kendileri böyle bir durumu yaşasalardı (kız veya erkek) ne tepki gösterirlerdi, sorusuna cevap vermeleri beklenir. Öğrencilere yazacakları yazının bazı problemleri çözecek niteliklere sahip olması gerektiği kavratılır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Benzer durumlarla ilgili örnekler
- Yapılan davranışın niçin yanlış olduğunun açıklanması
- Problem duruma uygun çözüm önerilerinizi yazın.

ETKİNLİK 22

“Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları”

Yazının Amacı: Sosyal medyanın faydaları ve zararları hakkında aileleri bilgilendiren köşe yazısı yazmak.

Yazının Formatı: Köşe yazısı

DERS PLANI

- Öğrenciler, iletişim çağında olduğumuzu bilir ve internetin ve sosyal medyanın insanları bilgilendirici özelliğinin olduğunu bilincindedir.
- Öğrenciler, sosyal medyada gerektiğinden fazla izlenmesi durumunda insanlara özellikle de ne gibi zarar verebileceği ile ilgili bilgi sahibidir.
- Öğrencilerin sosyal medyanın, insanları bilgilendirmek konusunda ne gibi faydaları olduğu ile ilgili fikirleri alınır. Ardından sosyal medyada çok fazla zaman geçirilmesi durumunda verebileceği zararlar ile ilgili düşünceleri alınır.
- Öğrencilere sosyal medyanın, insanların hayatına girmeden önce ve girdikten sonraki durumu ile ilgili ne gibi değişimlere yol açmış olabileceği ile ilgili fikirleri alınır. Ardından insanlar üzerinde ne gibi etkisinin olacağı ile düşüncelerini belirtmeleri istenir.
- Öğrenciler, sosyal medyanın gençlerin hayatına getirdiği olumlu ve olumsuz yönleri bir uzman gözüyle nesnel bir şekilde anlatır. Bu konuda ailelere neler yapmaları gerektiği hususunda çeşitli tavsiyelerde bulunur. Daha sonra yazdığı yazıyı arkadaşlarıyla ve öğretmenleriyle paylaşır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- Sosyal medyanın gençlerin hayatını nasıl etkilediği ile ilgili örnekler verin.
 - Kendinizi uzman biri olarak düşünerek düşüncelerinizi nesnel bir şekilde dile getirin.
 - Sosyal medyanın ne zaman hayatımıza girdiği ile ilgili bilgi edinin.
1. Bu konuda önceden yapılmış çalışmalar varsa onları gözden geçirin.

22. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Sosyal Medyanın Faydaları ve Zararları”

Yönergeler:

Aileler çocuklarının sosyal medyada çok fazla zaman geçirdiklerinden yakınarak uzman biri olarak sizin görüşlerinize başvurmayı düşünmektedir. Siz de uzman biri olarak sosyal medyanın gençlerin hayatına ne gibi olumlu ve olumsuz etkilerinin olabileceği gerçeğinden yola çıkarak ailelere bilgilendirici bir köşe yazısı yazın.

Yazınızda şunlara dikkat etmelisiniz:

1.
 - Bu yazıyı yazmaktaki en büyük amacınız nedir?
 - Resmi bir hitap şekli kullanın. (Sayın okurlar vb.)
3.
 - Fikirlerinizi gerçek yaşam tecrübelerinizle zenginleştirin.
 - Sosyal medyanın zararlarını en aza indirmek için başka alternatif
5.
 - Sosyal medya olmadan önce hayatımız nasıldı?
 - Sosyal medyayı gençlerin hayatından tamamen çıkarmak mümkün

ETKİNLİK 23

“Madde Bağımlılığı”

Yazının Amacı: Gençlerin madde bağımlısı olmasının sebebinin aile mi arkadaş çevresi mi olduğuyla ilgili uzman görüşü almak.

Yazının Formatı: Röportaj

DERS PLANI

- Sınıfça madde bağımlılığının sebepleri tartışılır. Madde bağımlılığının zararları yalnızca sağlık açısından değil; ailevi ilişkilere ve topluma verebileceği zararlarla karşılaştırılarak açıklanır.
- Hep birlikte madde bağımlıların düştükleri durumla ilgili gazete haberleri okunur ve öğrencilerden görüş bildirmeleri istenir.
- Tüm sınıfla gazete haberleri tartışılır ve onların günlük hayatlarında şahit oldukları bir durum varsa paylaşmaları istenir.
- Madde bağımlılığında ailenin ya da arkadaş grubunun herhangi bir etkisi olup olmadığı tartışılır. Ardından öğrencilerin bu iki görüşten hangisine katıldıkları ile ilgili röportaj yazmaları söylenir.

UYARILAR

- Madde bağımlılığının insan sağlığına ve çevreye vereceği zararları düşünün.
- Yazınızla gençlere vermek istediğiniz mesajı nasıl iletebileceğinizi düşünün.
- Problem durumlardan size yakın olanı seçin ve neden bunu seçtiğinizi gerekçeleri ile yazın.

ETKİNLİK 24

GİRİŞ

“Şikâyetim Var!”

Yazının Amacı: Marketten alınan ürünlerin bozuk çıkmasıyla ilgili şikâyet dilekçesi yazmak.

Yazının Formatı: Dilekçe

DERS PLANI

- Öğrenciler, dilekçe yazmaya uygun kelime ve kelime gurubundan yararlanmayı amaçlar (Arz ederim, İlgili makama vb.)
- Öğrencilere günlük hayatlarında alışveriş yaparken üretim ve son tüketim tarihlerine dikkat edip etmedikleri sorulur. Sınıfça bu tarihlere neden bakmak gerektiği tartışılır.
- Öğrencilere daha önce son kullanım tarihi geçmiş bir ürün alıp almadıkları ve bu durum karşısında ne yaptıkları sorulur. Ardından her zaman alışveriş yaptıkları marketten taze süt aldıkları ve sütün üst üste bozuk çıktığına şahit olmaları durumunda gerekli kişiye bir dilekçe yazmaları söylenir.
- Öğrenciler, marketlerindeki bozuk sütlerle ilgili şikâyetlerini dile getiren dilekçeyi arkadaşlarıyla ve öğretmeniyle paylaşır.

UYARILAR

Çalışmanız şunları içermeli:

- İlgili kuruma yazılan dilekçede uygun hitap seçin.
- Konuyu net bir şekilde açıklayın.
- Bu konuda yetkililerden yardım isteyin.

24. ETKİNLİK ÇALIŞMASI

Öğrencinin Adı

“Şikâyetim Var!”

Yönergeler: Marketten aldığımız sütün üst üste bozuk olduğunu fark ettiniz. Üstelik market sahibini uyardınız, buna rağmen sorunun devam ettiğine şahit oldunuz. Market sahibi hakkında şikâyet dilekçesi yazın. Ardından internet ortamında marketle ilgili olumsuz değerlendirme yaparak insanları oradan alışveriş yapmamaları konusunda uyarın.

Adınız ve Soyadınız

İlgili Makam

Adresiniz

Şikâyet Konunuz

Çözüm Öneriniz

İletişim Bilginiz

Rakka ya da Ar. Rakkah :

Yazma Ödev
Algasar. AB

Suriyenin Kuzeyinde Fırat Nehri üzerinde yer alan bir şehirdir.

Rakka ili ve Rakka ilçesinin başkenti ve en büyük kentidir.

Batısında bulunan Halep'ten 160 Km uzaktadır.

2004 resmi nüfus sayımına göre, Kentin nüfus 220,488 kişidir.

Şehir, Veysel Korani Camii'sine, Jaber Kalesi, ve şehrın suru içermektedir.

H.Z. Harun Resid'in hükümdarlığı sırasında 796-809 yıllar arası Abbasi halifeliğinin başkent oldu.



Peynir ve şarap İtalyan mutfagının önemli öğeleri arasındadır.



İtalyan mutfagı dünyanın en zengin mutfaklarından biridir ve karakteristik özellikleriyle öne çıkar.

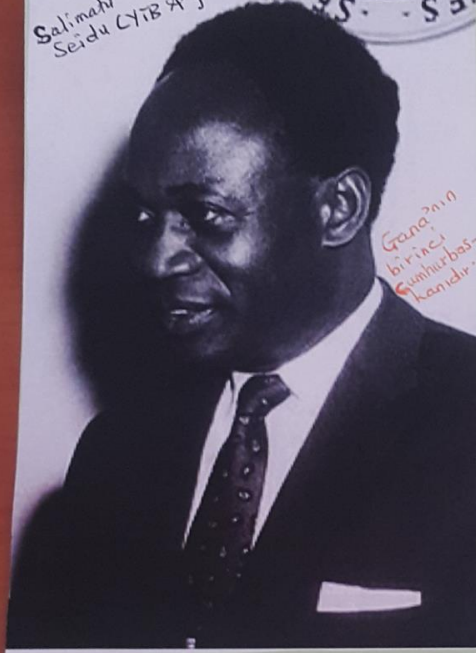
İTALYA,

AVRUPA'NIN AÇIKÇA SERGİLENEN
HAZİNESİ...





Salimatu Seidu (YTB 4*)



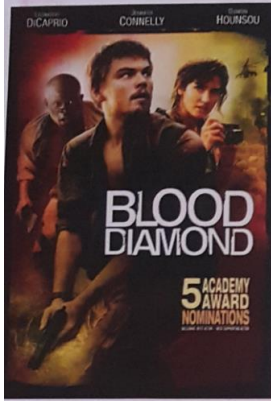
Gana'nın
birinci
cumhurbaşkanıdır.

Bu sözler andan geçti
Dr. Kwame Nkrumah
ünlü bir m
21 Eylül
Coast) sim
doğmuş. G
için hay
Nkrumah
döneminde
sömürgeci
mücadele
tek çoc
çok çabalamış ki per çok anlamda
büyük başarıya imza atmasını
kaydetilmiş.

- Sükunet içinde esir edilmektense, tehlikeliyle kendi kendimizi yönetmeyi yeğleriz.
- Özgürlük bir toplumun diğer topluma bağışlayabilir bir armağanı değil. Onlara ait olduğunu bir iddiadır ve kimse bu özgürlüğü onlardan alamaz.
- Bağımsız bir ülke olmaya çalışmasının en iyi yolu bağımsız bir hükümdar devlet olmasıdır.

hoca atanmışlar. 1942 yılında, ilahiyat fakültesinde mezun olmuş ve o anda en başarılı öğrenciymiş. Bu başarı onun felsefe ve bilim eğitimi alanlarında yüksek lisans okumasına yol açmış. 30 Aralık 1957'de bir Mısır kadınıyla evlenmiş (Miss Fathia Helen Rizik) ve onların evlenmesi bütün dünyaya ses getirerek herkesi hayrete düşürmüştü. Dört tane çocuğun babası Afrika Birleşik Örgütü kurucularından birisiymiş ve "Lenin Peace Prize" kazandı ki kişi oymuş. Afrikanın bütün ülkelerin sömürge altında kalmaması için çalışmış. 12 Mart 1944'te Gana'yı sömürge ettiği devletin tarafından tutuklanmış ve bir ay sonra suçsuz çıkarıldı. Ayrıca, Gana'da lider olarak iktidar kazanmış ama bu görevi 1966 yılında görevden alınmaya kadar sürdürdü ve hâlâ onun kurduğu siyaset partisi aktiftir. 27 Nisan 1972 yılında hayata veda etmiş. Bu adam sadece başarılı değil hem de güzel sözlerle sahibiymiş. Dr. Kwame Nkrumah'nın en büyük başarısı Gana'nın özgürlüğünü kazanması için adım öne çıkması dolayısıyla bütün Afrika ülkedeki liderleri bu özgürlük kazanmak için mücadele etme yoluna yönlendirmiş. Dr. Kwame Nkrumah Gana'nın babasıdır ve bu yazarmükemmel bir biyografiye sahip olduğu için kesinlikle eserleri okunmalıdır.

KAN ELMAS

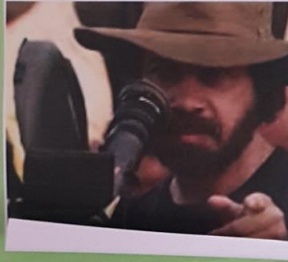


16. Savaş 1990larda Sierra Leone. İki adamı boğaz
güney Afrika'da Parula (Leonardo DiCaprio) ve Sogah
Mendi (Djimon Hounsou) balıkçı (Djimon Hounsou) hayatlarını
dönüşürme gücüne sahiptir. Bu mücevher
Eskirtmek için ortak bir geycekte birleşene
aracılığıyla etkeleniyor. Ancak, Amerikan gazetesi
(Jennifer Connelly) yardımla, ortaklar bedele ulaşarak
kızın asi tutukları üzerinden belkile bir
geçintide çıkarılır.

Yayın tarihi : 9 Ocak 2002 (Türkiye)
Yönetmen : Edward Zwick
Müzik : James Newton Howar
Yardımcı yönetmen : James Newton Howar
Ödüller : Bir sinema filminde en iyi
yardımcı erkek oyuncu dalında
NAACP Image ödülü,
Adaylık : En iyi erkek oyuncu.



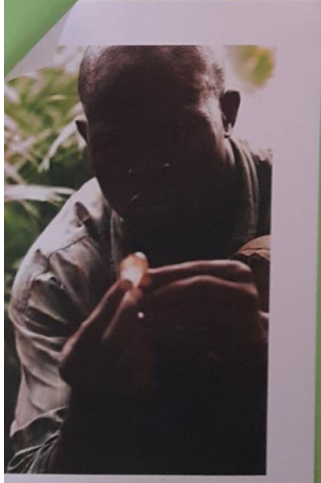
YÖNETMEN
EDWARD ZWICK



SIERRA

LEONE

Filmin ana fikir ve konusu



Bu sahne başkenti FREETOWN isyancılar
saldırı sırasında oldu.

kan Elmas (Aynı zamanda katilim ve zehir elmas dır)
bu elmas bir savaş belgesinde madeni ve bir ayıklanmış,
ve isyancı ordunun savaş belalarını zede bir ajentin etkililiğini
sierra Leone için satılan bir elmas için kurtarıcı bir eylemdir.
Denen belalı olarak kayıtlı olduğu ve elmas kurtarılan için
kullanılır. Burada Sierra Leone, Angola vb.

CRAFT-ARTI
Sana 1000'lik bir sanatçı için
8 10000000000000000

GERÇEK HİKAYEYE DAYALIDIR

Avukat: Merhaba buyurun

Ayşe: Merhaba; Teşekkür ederim

Avukat: Neyini var neden buraya geldiniz?

Ayşe: Ben kocam ile ayrılmak istiyorum

Avukat: Neden? Ne oldu?

Ayşe: Kocam her zaman eve geç geliyor; çocuklarımızı bakıyor; her zaman internette mesaj yazıyor; bizimle hiç ilgileniyor. Bunun için ayrılmak istiyorum...

Avukat: Kaç yıldan beri evlisiniz?

Ayşe: 8 yıldan beri evliyiz

Avukat: Kaç çocuğunuz var

Ayşe: 3 tane çocuğum
var
biri kız
iki erkek

Avukat: Ayşe Hanım

çocuklarınızı düşünün tabii ki kalacaklar. Kendiniz büyütürken çok zorlanırsınız.

② Birbirinizi anlatmaya çalışın...

③ Kocanızın belki bir derdi sıkıntısı var onunla bu olayı konuşun. Neden bu şekilde davranışını sorun, empati kurup olayı halletmeye çalışın

④ Yuva yıkamak kolay ama yapmak zor. Dürden yuvarın ayakta tutmaya çalışın. En azından çocuklarınıza için bunu deneyin...

Ayşe: Tavsiyeleriniz için çok teşekkür ederim

↪

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Tuba Kaplan, 1985 yılında Gaziantep’te doğdu. İlköğretim ve liseyi Gaziantep’te tamamladı. 2008 yılında Başkent Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümünden mezun oldu. 2011 yılında Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türk Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalında “Gaziantep Kültür Turizmine Halkbilimsel Bir Bakış” adlı tezle yüksek lisans eğitimini tamamladı. 2013 yılında Gaziantep Üniversitesinde Türk Dili Okutmanı olarak göreve başladı ve aynı yıl Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında doktora başladı. 2018 yılında ise “Yabancılara Türkçe Öğretiminde Otantik Yazma Çalışmalarının Öğrencilerin Yazma Becerisi ve Tutumuna Etkisi” isimli teziyle mezun oldu.

E-Posta Adresi: tubakaplan27@hotmail.com

