T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖZEL YAZMANIN YAZMA KAYGISINA VE YAZMA EĞİLİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Onur TAŞDEMİR

İzmir

2017

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ ANABİLİM DALI
YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİ PROGRAMI YÜKSEK
LİSANS TEZİ

YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE ÖZEL YAZMANIN YAZMA KAYGISINA VE YAZMA EĞİLİMİNE ETKİSİNİN İNCELENMESİ

Onur TAŞDEMİR

Danışman

Doç. Dr. Kamil İŞERİ

İzmir

2017

YEMİN METNİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum "Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi" adlı çalışmanın, tarafımdan, akademik kurallara ve etik değerlere uygun olarak yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

.../.../.....

Onur TAŞDEMİR

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne

İşbu çalışma, jürimiz tarafından Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan : Doç. Dr. Kamil İŞERİ

Üye : Doç. Dr. Tuğba ÇELİK

Üye : Yrd. Doç. Dr. Funda Uzdu YILDIZ

Onay
Yukarıda imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

14/11/2017

Prof. Dr. Süha YILMAZ
Enstitü Müdürü Vekili

TEŞEKKÜR

Geçmişten beri ilgimi çeken yazma ve yazma öğretimi üzerine sürdürdüğüm bu çalışmayla lisansüstü öğrenimimin ilk aşamasını tamamlamış bulunuyorum. Hocalarımdan ve ailemden öğrendiklerimle ülkeme faydalı bir birey ve gelecek nesilleri yetiştirecek iyi bir akademisyen olmak amacındayım.

Girdiğim bu yolda kıymetli tecrübesi ve bilgisiyle akademisyen olarak yol göstermenin de ötesinde usta-çırak ilişkisiyle her konuda desteğini arkamda hissettiğim sonsuz anlayış ve tevazu sahibi değerli Doç. Dr. Kamil İŞERİ'ye, lisans öğrenimimden beri hiçbir zaman yardımını esirgemeyen, yolumu aydınlatan, arayışıma sahip çıkıp beni destekleyen Doç. Dr. Tuğba ÇELİK'e, kendimi aileden görmemi sağlayan ne zaman gitsem hep güven, huzur ve tecrübe bulduğum Yrd. Doç. Dr. Sercan DEMİRGÜNEŞ'e, ricaya bile fırsat vermeden uygulama sürecini kusursuz bir şekilde yürüten okutman Ekin ŞEN'e, verilerin girilmesinde saatlerce kağıt okuyan Feyime SAKİN'e, geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını yapabilmem için yardım eden Okutman Seçil ALACA'ya, tezimin hayati düzeltmelerinde bana yol gösteren Araştırma Görevlisi Esra Aydın ÖZTÜRK'e sorularımı sabırla cevaplayan Araştırma Görevlisi Tuğçe DAŞÖZ'e, onca işinin arasında uzun tavsiyeler yazan Araştırma Görevlisi Sami PEKTAŞ'a ve ne olursa olsun her daim yanımda olduklarını bildiğim sonsuz sevgi ve saygı beslediğim anne ve babama, üzerimde emeği olan bütün hocalarıma, bana yuvalarını ve kalplerini cömertçe açan KAHRAMAN ailesine, evrak işlerinde koşturan Ecem SIRALI'ya teşekkürlerimle.

İÇİNDEKİLER

TABLO LİSTESİ 1
EKLER LİSTESİ 2
ÖZET 3
ABSTRACT 4

BÖLÜM I

GİRİŞ 5
1. Problem Durumu 5
1.1.Dil Becerisi ve Öğretimi 6
1.2.Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi 9
1.3.Yazma Nedir? 11
1.4.Yazma Sorunları 11
1.5.Yazma Kaygısı 13
1.6.Yazma Eğilimi 15
1.7.Yazma Öğretimi 16
1.8.Özel Yazma 20
1.9.Özel Yazmanın Eğitim Ortamlarına Uygulanması 21
2. Amaç 23
3. Problem Cümlesi 23
4. Alt Problemler 23
5. Sayıltılar 24
6. Sınırlılıklar 24
7. Tanımlar 25

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR 27

BÖLÜM III

YÖNTEM 31
1. Araştırma Modeli 31
2. Çalışma Grubu 32
3. Veri Toplama Araçları 32
3.1. Yazma Eğilimi Ölçeği Güvenirlik Verileri 33
3.2. Yazma Eğilimi Ölçeği Geçerlilik Verileri 33
3.3. Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Verileri 35
3.4. Yazma Kaygısı Ölçeği Geçerlilik Verileri 35
4. Veri Çözümleme Teknikleri 36
5. İşlem Basamakları 37

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM 39

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 53
KAYNAKÇA 58
EKLER 66

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı 32
Tablo 2: Yazma Eğilimi Ölçeği Geçerlilik Verileri 34
Tablo 3: Yazma Kaygısı Ölçeği Geçerlilik Verileri 35
Tablo 4: Yazma Kaygısı Ölçeği Betimsel İstatistikleri 39
Tablo 5: Yazma Eğilimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri 40
Tablo 6: Yazma Kaygısı Ölçeği Shaphiro Wilks Testi Sonuçları 41
Tablo 7: Yazma Eğilim Ölçeği Shaphiro Wilks Testi Sonuçları 42
Tablo 8: Çalışma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları 44
Tablo 9: Çalışma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları 46
Tablo 10: Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öncesi Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Ön Test Puanları Analiz Sonuçları 48
Tablo 11: Kontrol Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Analiz sonuçları 49
Tablo 12: Deney Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Analiz sonuçları 50
Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Analiz Sonuçları 51

EKLER LİSTESİ

Ekler Listesi 2
Ek 1: Ölçekler 66
Yazma Eğilimi Ölçeği 66
Yazma Kaygısı Ölçeği 67
Ek 2: Uygulama Planı 68
1. Hafta 68
2. Hafta 68
3. Hafta 69
4. Hafta 69
5. Hafta 69
6. Hafta 70
7. Hafta 70
Ek 3: Örnek Eğitim Durumları 71
Birinci Hafta 71
İkinci Hafta 78
Ek 4: Deney Kontrol Grupları Histogram Grafikleri 85
Ek 5: Deney ve Kontrol Grupları Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları 91
Ek 6: Orijinallik Raporu 92
Ek 7: Etik Kurulu Belgesi 93

ÖZET

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi

Bu araştırmanın amacı yabancılara Türkçe öğretiminde Özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın modeli, deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu modeldir. Araştırmaya 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında İzmir, Dokuz Eylül Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim görmekte olan C1 düzeyinde 68 öğrenci katılmıştır.

Deney ve kontrol grubu yansız atama yoluyla seçilmiş, 36 öğrenci kontrol 32 öğrenci deney grubunu oluşturmuştur. Ardından dersleri aynı okutman tarafından yürütülen iki sınıftaki öğrencilere "Yazma Eğilimi Ölçeği" ve "Yazma Kaygısı Ölçeği" uygulanmıştır.

Çalışmanın sonunda deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde özel yazma uygulamaları öncesi ve sonrası arasında anlamlı farkın olduğu saptanmıştır.

ABSTRACT

Evaluation of the Effect of Private Writing on Writing Anxiety and Writing Disposition in Teaching Turkish as a Foreign Language

The aim of study was to evaluation of the effect of private writing on writing anxiety and writing disposition in teaching Turkish as a foreign language. The study was organized as pre-test post-test control group experimental model. In 2016 – 2017 academic year 68 c1 level students from Dokuz Eylül University Language Research and Teaching Center in İzmir participated in the study.

To be able to evaluation the experimental and control groups, "Writing Disposition Scale" and "Writing Anxiety Scale" were appliet to student in two class taught by the same teacher, a there was no difference between groups. because of that experimental and control group were chosen randomly. As a result, 36 students in the control group, 32 students in the experimental group.

It was indicated that while there is significant difference between the pre-test and post-test results of private writing practices of the experimental group's writing disposition and writing anxiety.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1. Problem Durumu

İletişimin temel malzemesi olan dil ve onu kalıcı kılan yazma eylemi tarih boyunca sürekli bir gelişim ve değişim içinde olmuştur. Yazı, teknolojik ve bilimsel gelişmelerle aynı doğrultuda gelişimini yüzyıllar boyunca sürdürmüştür. Genelde tarihin özelde de uygarlık tarihinin başlangıcı olarak kabul edilen yazının bulunmasının sonucunda iletişimde büyük gelişmeler ve ilerlemeler meydana gelmiştir. İnsanlar bilginin ve tarihin kalıcılığını yazının bulunması ile sağlamışlardır. En eski devirlerden bu yana düzenli bir şekilde dizilen anlamlı işaretler, sözlü kültürden edindiği birikimi, gelecek nesillere aktarma amacıyla araç olmuştur. Zihnimizde bilgi ve deneyim sonucu oluşan her çeşit zihinsel etkinlik sonraki kuşaklara yazı aracılığıyla aktarılır. Yazının keşfi sayesinde medeniyetlerin devamlılığı sağlanmış, bilgi ve kültür birikimi oluşturulmuştur. Hiçbir yetenek ya da buluş, yüzyıllardır dünyada farklı biçimlerde kullanılan ve bir iletişim aracı olan yazının bulunmasından daha fazla insanoğlunun gelişimine katkıda bulunmamıştır.

Yazının keşfedilmesiyle anlatma becerilerinden biri olan yazma becerisi ile ilgili kaynaklarda yetinin farklı boyutları ortaya konarak yazma, farklı kavramlarla karşılanmıştır. Alanyazında yazma becerisine ilişkin tanımlamaların bireyin kendini yazı aracılığıyla anlatabilmesi üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Bu becerinin yazılı anlatım terimi ile birlikte yazma, yazmak, yazı gibi farklı ve birbiriyle örtüşen tanımları da yapılmaktadır. Yazmak, düşündüklerimizi, duyduklarımızı, tasarladıklarımızı yazı aracılığıyla ortaya koymaktır (İşeri ve Ünal, 2012).

Yazmak da konuşmaya benzer biçimde, iletişim kurmanın, birbirimizi birbirimize anlatmanın bir yoludur. Öte yandan yazmak konuşmaktan farklı beceriler de ister. Yazı yazmak bir plan içinde anlatımın sağlanmasını gerekli kılmaktadır. Yazı yazmak denilince öylesine sıralanmış tümceler ya da sözcük yığınları anlaşılmamalıdır. Yazı yazmak, düşünceleri; duygu ve istekleri dilin olanakları çerçevesinde anlatmaya çalışmaktır.

Yazı karmaşık zihinsel süreçler sonrası ortaya çıkan önemli bir beceriyken alan yazınında yazma becerisi dilin dört temel becerisi arasında en zor öğrenilen beceri olarak geçmektedir. Anadilinde ya da öğrenilecek dilde yazma becerisinin en zor öğrenilen beceri olmasının birçok nedeni ve boyutu bulunmaktadır. Bu boyutlardan ikisi de yazma eğilimi ve yazma kaygısıdır. Yazma becerisinin gelişebilmesi için öğrencilerin kaygı düzeylerinin düşük; yazma eğilimlerinin ise yüksek olması beklenmektedir. Özel yazma yönteminin öğrencilerin yazma eğilimi yükselteceği ve yazma kaygılarını azaltacağı düşünülmektedir. Özellikle yabancı öğrenciler yeni bir dil öğrenirken kendi dillerinden amaç dile olumsuz aktarımlar gerçekleştirebilmektedir. Özel yazma yöntemi bu olumsuz durumların önüne geçebilecektir.

1.1. Dil Becerisi ve Öğretimi

Dil, dört temel beceri kabul edilen okuma, konuşma, yazma ve dinlemenin işlevsel olarak bir araya gelmesiyle ortaya çıkar. İletişim aracı olarak dilin kullanımı için dört temel becerinin aynı anda öğretilmesi gerekmektedir (Demirel, 2011: 29). Dört temel beceri, anlama ve anlatma becerisi olarak ikiye ayrılmaktadır. Dinleme ve okuma

becerileri dört temel dil becerisinin anlama becerisini oluştururken konuşma ve yazma becerileri anlatma becerisi içinde yer almaktadır.

Anlama becerilerinden dinleme becerisinin öğretiminde amaç, karşı taraftan gelen mesajı doğru ve tam olarak anlayabilmek olduğu için yabancı dil öğrenenin mesajı anlamak için zihnini aktif kılması gerekmektedir. Dinleme becerisi, doğrudan gözlemlenemeyen içsel bir süreçtir. İletişimsel yaklaşımın dil öğretiminde yaygınlaşması sayesinde son yıllarda ağırlık verilmeye başlanmıştır (Demirel, 2011).

Anlama becerilerinden bir diğeri olan okuma becerisi ise eleştirel düşünmeyi sağlayan, metinlerin arka planını anlamada, okumaya başlamadan önce yazıya dair fikir edinmede önemli bir yer tutmaktadır. Okuma becerisi de dinleme becerisi gibi öğrenmenin önemli adımlarından biridir. Yabancı dil öğretimi de okuma eğitimiyle başlamıştır. 18. yüzyılda Latince metinlerin okunması ve dil bilgisi kurallarının öğretilmesi amaçlanmıştır. Geçmişte geleneksel okuma yöntemi sözcük bilgileri üzerinde yoğunlaşırken şimdiyse metin üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Anlatma becerilerinden ilki konuşma becerisi ise insanlar arasında sistematik bir iletişimi sağlayan ilk beceridir. Dil denildiği zaman akla gelen konuşmada kullanılan sözlü dildir. İnsan neslinin yüzyıllar boyu ayakta kalabilmesini sağlayan beceri konuşma ve birbiriyle iletişim kurma becerisidir. Aksan (1990)'a göre, insanın yaşamını sürdürebilmesi duygu, düşünce ve isteklerinin karşılanabilmesi için en önemli niteliklerin başında konuşma yeteneği gelmektedir. Gerçekten dilbilim de konuşma becerisine dilin kendisi olarak yaklaşır. Bu düşünceyi destekler biçimde Chanstain (1976) dili konuşma olarak algılamaktadır. Yabancı dil öğrenen öğrenciler de konuşmanın dil açısından önemli bir beceri olduğunu söylemektedir. Benzer biçimde yabancı dil öğretiminde de hedef amaç dilde anlaşılabilir bir şekilde konuşmayı sağlamaktır.

Yazma ise duygu, düşünce ve istekleri belirli kurallar ekseninde sembollerle anlatma; insan tecrübesiyle oluşmuş biçim ve sembollerin yüzyıllarca yinelenmesi sonucu ortaya çıkmış bir beceridir. Yazma sadece yaşamı kaydetmek değil aynı zamanda yaşanan olayları anlamlandırmaktır (Demirel, 1999; Güleryüz, 2006; Mason ve

Boscolo, 2000; Sever, 2004; Özbay, 2007). Yazmak hem bir öğrenme yöntemi hem de düşündüklerini düzenli bir biçimde aktarabilme becerisidir.

Tek tek beceri alanlarına ayrılabilen dil kavramı denilince anlaşılan sözlü dil olsa da dil öğrenimi okuma, yazma, konuşma ve dinleme adlı dört temel beceriden oluşan bir öğrenme alanıdır. Dört temel beceri işe koşulmadan bir dil öğrenmek olası değildir. Temel dil becerileri yerinde ve dengeli kullanılmadığında birey dil öğrenimi konusunda kendisine olan güvenini kaybedecektir ve yazma kaygısında artış gözlendiği gibi yazma eğiliminde de düşüş olacaktır; Ancak dil öğrenme amacına göre işe koşulan öğretim yöntemlerinin bu becerilerin ağırlıklarını farklı biçimde planlaması olağandır (Usta, 2012:319).

Dil öğretiminin uzun bir geçmişi vardır. Güneş'e (2011: 123-148) göre, dil öğretimi alanında 1900'lü yıllardan itibaren yapılan çalışmalar davranışçı, bilişsel ve yapılandırıcı olarak üç ana grupta toplanmaktadır. Sınıftaki etkinliklerinin amacına ulaşma oranı, çoğunlukla işe koşulan ilke ve yöntemlere bağlıdır. Bu konuda Tosun (2006), Edward Anthnoy'nin 1963'te yöntem, teknik ve yaklaşım kavramlarını ele aldığını söylemektedir. Buna göre Anthony, yaklaşımı, dile ve dil öğretimine yönelik teknik varsayımlar olarak; yöntemi yaklaşımdan yola çıkarak ortaya çıkmış genel plan olarak, tekniği ise yönteme uygun bu sebeple yaklaşımla da uyumlu etkinlikler dizgesi olarak açıklamaktadır.

Bu noktada sağlıklı bir dil öğretimi için kullanılacak öğretim yönteminin de önemi büyüktür. Ölçünlü bir dil öğretim yöntemi bir dil öğretim yöntemi belirlemek, dünyadaki bilimsel gelişmeleri yakından takip eden bir program yaratmak için çokça çaba sarf edilmiştir. 1982 yılında Avrupa Konseyi ve MEB, Yabancı Dil Öğretim Programları seminerinde belli yöntem ve teknikler belirlemiştir (Demirel, 2011:35) yöntemler şunlardır:

- *Dilbilgisi – Çeviri Yöntemi (Grammer Translation Method)*
- *Düzvarım Yöntemi (Direct Method)*
- *Kulak – Dil Alışkanlığı Yöntemi (Audio – Lingual Method)*
- *Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı (Cognitive – Code Approach)*
- *Doğal Yöntem (Natural Method)*

- *İletişimci Yaklaşım (Communicative Approach)*
- *Seçmeli Yöntem(Eclectik Method* (Demirel, 2011:35).

Dil Bilgisi – Çeviri yönteminde, Demirel'e (2011) göre, öğretim daha çok anadilinin kullanımı ile yapılırken; düzvarım yöntemi, öğrencinin doğal bir ortamda amaç dil ile karşılaşmasını savunur; Bunun yanında Sebütekin'e (1973) göre, çağrışım, deneme-yanılma ve gestalt görüşlerine de dayanmaktadır. Kulak-Dil Alışkanlığı yöntemindeyse Puren'e (2004) göre, telaffuz, tonlama ve uygulamalara dikkat edilir. Bilişsel Öğrenme Yaklaşımı'nda amaç, öğrencilerin belirli cümle kalıplarını öğrenmek yerine daha önce karşılaşmadıkları durumlarda da uygun cümleleri oluşturabilecek bir yeteneği geliştirmeleridir (Tosun, 2006). Doğal yöntemde, öğrenci dinleme aşamasıyla buluşturulduktan sonra, gerçek yaşam anlarıyla karşılaşmalı, dili doğal sırasıyla öğrenmesi sağlanmalıdır. İletişimci yaklaşıma baktığımızdaysa amaç, dilin en temel görevlerinden biri olan iletişimin sağlanmasıdır (Koç, 1979). Seçmeli yöntem ise Demirel'e (2011) göre, sınıf içi etkinliklerde her yöntemin güzel yönlerinin değişik eğitim ortamlarında işe uygulanabilmesidir.

Yukarıda sayılanlar dışında psikologlarca sonradan geliştirilmiş, rahat bir eğitim ortamı yaratmanın ve diyalog kurmanın önemini vurgulayan telkin yöntemi, öğretmenin verdiği komutların anlaşılması üzerine kurulu sessizlik yöntemi ve yabancı dil öğretiminin emir kipleriyle daha anlaşılır olacağını savunan tüm fiziksel tepki yöntemi, grupla dil öğretimi gibi yöntem ve teknikler de vardır.

Bütün bu yöntem ve tekniklerin nihai amacı dört temel dil becerisini etkili bir biçimde kullanmaktır. Usta'ya (2012: 317-326) göre, dinlemek, yazmak, okumak ve konuşmak olarak bilinen dört temel beceri, dil öğrenmek açısından hem en temel amaç hem de en önemli araçtır. Bu becerileri devindiren bir sınıf içi etkinlik planı ve ders materyallerini bu şekilde uygulayan öğretmen amacına ulaşacaktır. Öğrencinin bu amaca ulaşıp ulaşamadığının tespiti ise öğrencinin temel dil becerilerini ne derecede yetkin kullandığı ile anlaşılacaktır.

1.2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Dil, insanlığın en büyük buluşudur. İnsanı diğer canlılardan ayıran temel özelliği dildir. Dil sayesinde insanlar sistemli düşünmeyi, iletişim kurabilmeyi ve organize

olabilmeyi başarmışlardır. Dil sosyolojik açıdan Roucek'e (1968: 6) göre, insanlar arasında bir iletişim aracıdır. Dilaçar'a (1968: 28-29) göre, bireyler arasında anlaşmayı sağlayan toplumsal bir dizgedir. Felsefi açıdan yaklaştığımızda ise Russel'e (1973: 43) göre, Bir düşünme yöntemidir. Kişiler, düşünce, duygu ve isteklerini dil ile dile getirirler. Ama dil olmadan da düşüncenin ortaya çıkabileceğini savunanlara da rastlanmaktadır. Bu çalışmada dilin dilbilimsel tanımı esas alınmıştır. Dilbilimsel açıdan dil, Langacker'e (1973: 1) göre, anlamlar ve seslerin birbirleri arasında bağlantı oluşturan bir sistemler takımıdır. Bu çalışmada da dilbilimin ışığında yürütülecek bir uygulama planı ortaya konulacaktır.

Dilbilimin uzun yıllardan beri tartıştığı konulardan biri de dilin mi düşünceyi yoksa düşüncenin mi dili doğurduğudur. Piaget, düşüncenin dil olmadan da varlığını sürdürebileceği ya da düşüncenin ortaya çıkması için dile ihtiyaç duymadığı görüşünü benimsemiştir (Günce, 1973). Ama dilin düşünceyi oluşturduğunu ve düşüncelerin dışarı çıkmasında bir araç olduğunu savunanlar da vardır. Düşüncelerin kavramların zihinlerimizdeki karşılığı sözcüklerle meydana geldiğini, bir dildeki sözcük sayısının o dilin düşünce yapısıyla doğru orantılı olduğunu, fazla sözcük sayısına sahip bir dilin daha çok düşünce geliştirebileceğini, düşünebilme yeterliğimizin bildiğimiz sözcükle aynı doğrultuda gittiğini belirtmektedir (Demirel, 2011). Bu fikre göre öğrenilen her sözcük ya da yabancı dil, düşünme düzeyimizi artıracaktır.

Yeryüzündeki dillerin sözcüklerini üreten şey sadece toplumsal bir uzlaşı ve ortak birikimdir. Demirel'e (2011: 2) göre dil, insanların meydana getirdiği topluluklarda işe koşulur. Her toplumun kendi arasında anlaşma sağlaması, iletişim kurması dil kavramı aracılığıyla olmaktadır. Diğer yandan hayvanlar da iletişim yetisine sahiptir. Hatta sorunların üstesinden gelmekte ve bunun için yollar keşfedebilmektedirler fakat bu beceriyi insanlar kadar iyi kullanamamaktadırlar. Dil yetisini kazanmak, bu yetiyi iletişim kurmak için kullanmak insana özgü bir beceridir. Günümüzde konuşulan kaç farklı dil olduğunu tam olarak bilemesek de ortalama tahminlerin 3000 ile 3500 olduğu söylenmektedir (Dilaçar, 1968: 28-29). Bu tahmini 4000 hatta 5000 rakamıyla daha da ileri götürenler de vardır (Hill 1969: 58; Özen, 1978: 9). Demirel'e (2011: 3) göre, uluslararası ilişkilerin gittikçe önem kazandığı dünyada

çok sayıda dil olmasına rağmen iletişim kurma zorunluluğu, sadece anadille iletişim kurmayı imkansız kılmakta ve bu yüzden yeni diller öğrenme gerekliliği meydana gelmektedir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, gittikçe artan uluslararası ilişkilerde Türkçenin de değişen dünyada kendine ait yeri alabilmesi içindir. Bu yüzden dilimiz öğretim yöntemlerine göre yeniden betimlenmekte ve ölçünlü bir program yaratmak için baştan keşfedilmektedir.

1.3. Yazma Nedir?

Yazmak eylemi çok karmaşık ve güçlü bir eylemdir. İletişim kurmayı ve düşünceleri tutarlı bir metne dönüştürmeyi sağladığı gibi aynı zamanda öğrenmek için de önemli bir yöntemdir. Yazmak, bilgiyi dönüştüren, biçimlendiren ve yeniden sunmaya yarayan bir araçtır.

Toplumuzda "Yazmak bir kabiliyet işidir, herkes yazamaz." fikri genel kabul olsa da Özbay (2010) nitelikli bir yazı yazmanın Türkçeyi güzel kullanan her insanın becerebileceği bir iş olduğunu, yazı yazılacak dile ait kurallara hakim, bu bilgileri yaşamına aktarmak konusunda tecrübe ve pratik kazanmış her insanın zamanla nitelikli yazılar yazabileceğini söylemektedir.

Yazı öğretim süreci; yazma, yazma öncesi ve yazma sonrası aşamalar şeklinde gerçekleşir. Birden çok dil becerisini aynı anda kullanmaya dayalı olan yazma becerisinde öğrencilerin her zaman başarı elde edememeleri; kaygı, tutukluk ve olumsuz tutumlara neden olabilir. Yazmaya dönük geliştirilen olumsuzluklar yazmanın doğasından çok sınıflarda yazmanın öğrencilere öğretilme biçiminden kaynaklanır (Maltepe, 2011: 295-313).

1.4. Yazma Sorunları

Yazma, düşünebilme yetisine sahip insanın deneyimlerini, duygularını anlatmak istenilen düşünce ile ilgili olarak planlayıp bir düzen içinde anlatması biçiminde tanımlanabilir. Buradan yola çıkarak yazılı anlatımın oluşmasında şu ögeler karşımıza çıkar: Düşünme gücü, görüş-düşünce üretme gücü, duygu zenginliği, gözlem – deney – deneyimler, dili kurallarına uygun olarak kullanma ve planlama

(Ağca, 1999: 109–112). Güneş (2007), yazma sürecini şu şekilde ifade etmiştir: Sürecin başında zihinde sistemli hale getirilen veriler, yazma sürecine aktarılırken gözden geçirilir. Hangi verilerin yazılacağı, yazının hangi amaca hizmet edeceği, hangi yöntemle yazılacağı, yazılacak konunun çehresi ve sınırları belirlenerek ilerlenir. Seçilen bu veriler ve belirlenen bu bilgilerin tekrar düzenlenmesiyle gerçekleşir (Güneş, 2007: 159). Alanyazında yazma sürecini betimleyen altı basamaklı ya da dört basamaklı aşamalardan bahsedilmektedir. Güneş'e (2007) göre, yazma süreçlerinde yazıyı planlama, yazma amacını belirleme, metin taslağını oluşturma, metni gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma şeklinde öğrencilerin yazma amaçlarına ulaşmasında onlara destek olacak teknikler kullanılmalıdır.

Yazma becerisinin geliştirilmesinde ortaya konan yaygın görüş iki tanedir. Oral (2014: 24) ilk görüşün ürünü, ikinci görüşün ise süreci dikkate aldığını söyler. Ürün temelli yaklaşım, yazmak eylemini fikirlerin kaydedilmesi biçiminde kabul eder. Bu yaklaşımda ilk olarak veriler toplanır, toplanan veriler, düşünceyi geliştirme yollarından faydalanarak kağıda aktarılır. Ürün temelli yaklaşımda önemli olan ortaya konan yazı olduğu için değerlendirme tümüyle öğretmen tarafından yapılır. Yazının incelenmesinde dil bilgisi, sözcük seçimi, biçim ve bunun gibi teknik ölçütlere başvurulur. Yazı bir ürün olarak ortaya konur ve bu ürün nasıl ortaya konulduğuna bakmadan sadece ortaya konduğu şekliyle incelenir. İkinci görüş ise süreç yaklaşımıdır. Süreç yaklaşımında yazının yazılmadan önceki, yazımı sırasındaki ve yazımı sonundaki süreçler ile bu süreler içerisinde ortaya çıkan diğer beceriler üzerinde durulur, yazı yazmak için stratejiler üretilir (Oral, 2014). Ama süreç odaklı yazmada da zaman zaman öğretmenlerin geliştirdiği yazma etkinlikleri yazıyı yazacak öğrenci kitlesine sıkıcı gelebilmektedir. Öğretmenler öğrencilerini harekete geçirmekte yetersiz kalabilmektedirler. Öğrencilere yazı yazmaları için yeterli süre verilememektedir (Tok & Süleyman, 2014). Özel yazma bu görüşlerden süreç odalı yaklaşıma girmektedir ve öğretim sürecini sürecini yeniden yapılandırmak iddiasındadır.

Öğrencilerin yazma başarılarını artırmak için onlara yalnızca güzel yazılar yazdırmak yeterli olmayacaktır. Onların yazılarını geliştirmek ve nitelikli bir hale getirmek için dünya bilgilerini artırmak, kendilerini tanımalarına imkan vermek gerekmektedir.

Kendi fikirlerinin ve dünyayı algılayış biçimlerinin farkına varan öğrenciler, somut dünyadan duyuları aracılığıyla aldığı bilgileri zihinlerinde yeniden kurar ve yazıya aktarır. Yazma becerisinin gelişmesinin en önemli yollarından biri onu özgünleştirmek ve öğrencinin kendi kişilik, görüş hayal, beklenti ve tasarılarını yazıya dökmesini sağlamaktır (Aşılıoğlu, 1993: 146). Aktarmak istediklerini doğru bir biçimde yazıya dökemeyen veya konuşarak belirtemeyen birey, kendisini yetersiz, başarısız hissedebilir, kendisini toplumdan soyutlayabilir. İnsanların bu duruma düşmemesi, okul dışı ve okul içi toplumda; eğitim hayatında başarılı, özgüveni gelişmiş ve olumlu kişilik sahibi birer birey olmaları için onlara okullarda konuşma ve yazma becerilerinin iyi kazandırılması gerekmektedir (Önder, 2009). Bunu sağlamak için Maltepe (2006), öğrencinin kendi düşüncelerini aktarabilmesine olanak tanıyan, düşüncelerine değer veren ve bu düşünceleri değerli bir biçimde aktarabilmesine olanak veren, öğrenciyi özgürleştirip yaratıcılığını kamçılayan her yazma öğretimi sürecinin uygulamalardaki sorunları ortadan kaldırmada etkili bir çözüm sunabileceğini belirtmiştir.

Yazmada sorunlar; yazma öncesi, yazma süreci ve yazma sonrasında ortaya çıkacağı gibi önünde sonunda birçok etkenden kaynaklanmaktadır. Bu etkenlerden biri de kaygıdır. Kişilerin başarılı metinler üretemeyişlerinin nedenleri arasında yazma kaygısı önemli bir yer tutmaktadır. 1970'li yıllardan beri yazma kaygısıyla ilgili dünyada birçok çalışma ortaya konmuş ve bu çalışmaların sonucunda birçok bireyin yazma kaygısı problemi olduğu tespit edilmiştir. Yazma kaygısının kişilerin yazılı anlatım başarısına olumsuz etki ettiği sonucu ortaya çıkmıştır (Zorbaz, 2011: 2271-2280).

Özel yazma yöntemi, bu kaygı durumunu ortadan kaldırmayı yazma eğilimini artırmayı ve nitelikli metinler üreten bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

1.5. Yazma Kaygısı

Yazma kaygısı; Dally ve Wilson'a (1983: 327-341) göre, yazı yazacak kişinin yazdıklarının değerlendirileceği korkusuyla yazı yazmak istememesi durumudur. Yazma kaygısı öğrencinin psikolojik durumuyla ilgili olabileceği gibi öğretmenin

dönütleri düzgün vermemesinden ya da yazma öğretimi için kullanılan yöntemin özenle seçilmemesinden de kaynaklanabilir.

Yapılan çalışmalarda (Özbay, 1995; Kaygas, 2002; Coşkun, 2005; Bağcı, 2007); Sallabaş, 2007) farklı eğitim seviyelerinden kişilerin duygu ve düşünceleri yazmada problemlerle karşılaştıkları ifade edilmiştir. Duygu ve düşünceleri yazmada oluşan problemlerin nedenleri arasında kişilerin yazıya bakış açısı ve yazma eylemine karşı geliştirilen ön yargı ve kötü tepkiler büyük yer tutmaktadır. (Zorbaz, 2011: 2271-2280). Problem öğrencinin bilgisi ile ilgili değil o derse geliştirdiği tutumla ilgilidir.

Yapılan araştırmalar da derse yönelik tutumun yazma kaygısını etkilediği gerçeğini desteklemektedir. Lu (2005), yazma ile ilgili kötü tecrübelerin kökenlerini dil bilgisi odaklı yazma öğretimi, kişinin yazma konusundaki tecrübesizliği ve öğrencinin öğretmeni algılayışı şeklindeki üç nedene bağlamaktadır. Öte yandan okuma alışkanlığı ve yazma kaygısı arasında da ilginç bir bağ vardır. Zorbaz (2010), okuma alışkanlığı ve yazma kayısı arasında da bir bağ bulmuştur. Evine gazete veya dergi giren bireylerin yazma kaygılarının evine gazete girmeyen veya sıklıkla gazete veya dergi edinmeyenlere göre daha az olduğu bulgulanmıştır. Yaman (2010) da okuma alışkanlığı olmayan öğrencilerin okuma alışkanlığı olan öğrencilere göre daha fazla yazma kaygısı çektiği sonucuna ulaşmıştır. Bu yüzden kullanılacak yazma öğretim tekniğinin öğrenciyi okumaya ve araştırmaya da yönlendirmesi beklendiği gibi öğretim tekniği dil bilgisi kuralları sezdirilmeli, öğrenciye deneyim kazandırılmalı ve onu özgürleştirebilmelidir.

Yazma kaygısıyla başa çıkmak için öğrencinin yazma eğilimini artırmak ve kaygısını düşürmek gerekmektedir. Matthews (2001) az düzeyde yazma kaygısı taşıyan bireylerin yazma eylemine dair olumlu tutum geliştirdiğini ve yazma eyleminde kendilerine güven duyduklarını yazma etkinliklerinden hoşlandıklarını bulgulamıştır. Diğer bir taraftan Smith'e (1984) göre de az kaygının, yazma performansı sergileyenleri dikkatli kıldığını ve başarılı bir metin üretmeye olumlu katkı yaptığını belirtmiştir. Bu nedenle yazma kaygısının zarar verecek düzeyden uzak olması için doğru etkinlikler planlamak ve öğrencinin yazıya ilgisini çekmeyi başarmak gerekmektedir.

Düşük kaygının başarısızlığa neden olduğu orta düzeyde kaygının başarıyı artırdığı yüksek düzeyde kaygının ise çoğunlukla başarı oranını düşürdüğü bilinmektedir. Basit düzeydeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde yüksek düzeyde kaygı başarıyı artırıcı bir rol üstlenebilir ancak yazı karmaşık bir süreçtir ve yüksek kaygı nitelikli metinler üretilmesine engel olacaktır. Cüceloğlu (1996: 290-291), O'Neil, Spelberg ve Hansen (1969)'den alıntılayarak öğrenme seviyesi ve duyulan kaygı arasındaki bağlantının güdülenme ve başarı arasındaki bağlantıya yakın olduğunu; eğer öğrenilecek konu zorsa kaygı düzeyinin fazlalığının öğrenmeyi zorlaştırdığını ancak öğrenilecek konu basit bir konu ise kaygı düzeyinin yüksekliğinin öğrenmeyi artırdığını dile getirmektedir (İşeri ve Ünal, 2012).

Öğrencinin kaygısını artıran durum başarısız olma korkusundan, değerlendirme aşamasından kaynaklanmaktadır (Zorbaz, 2011: 2271-2280). Geleneksel yöntemin dışında değerlendirme yöntemleri ya da öğrencinin kendi kendini değerlendirdiği bir plan uygulanırsa yazma kaygısının düşeceği öngörülmektedir.

1.6. Yazma Eğilimi

Buss ve Craik (1993; aktaran Katz, 1993, s5) eğilimi, eylem sıklığı olarak tanımlanmaktadır. Katz'a (1993) göre bir kişinin sıklıkla bir başkasına yardım etmesi, armağan vermesi gibi davranışları onun eğilim kazandığını göstermektedir. Eğilimler saygı, sorumluluk, dürüstlük, adalet, sempati ve empatik düşünce gibi değerlerle ilişkili inançlar ve tutumlar tarafından yönlendirilmektedir (Almerico, Johnson, Henriott ve Shapiro, 2011). Bu bilgiler ışığında eğilim, insanın bir işi gerçekleştirme sürecinde destek aldığı, inançlar ve tutumlara bağlı olarak artan bir kavramdır (Baştuğ, 2015). Dolayısıyla yazmada da eğilimin insanların yazı yazma sürecine itici güç olarak etki ettiğini belirten McClenny (2010), insanın güven duygusu hissettiği, yapmaya istek duyduğu ve yapmakla kendini toplum içerisinde doğru konumlandırmasını sağlayacak aktiviteye karşılık gelirse eğilimin artacağını ifade etmektedir (Avcı ve İşeri 2014). Tutum değişmesi güç bir kavramdır ve yazı yazarken öğrenciye bir zaman sınırı konulması da tutumun olumlu yönde değişmesini olumsuz etkilemektedir.

Yazma kaygısını düşürmek için yazma eğilimini artırmak ve öğrenciyi yazı yazmanın öğrenilebilir bir beceri olduğuna ikna etmek gerekir. Yazma eğilimi öğrencinin yazı yazmaya duyduğu istek ve güdülenmeyi ifade etmektedir.

1.7. Yazma Öğretimi

Dili somutlaştıran bir beceri olan yazmanın öğretimi, aşamalardan ve basamaklardan oluşmaktadır. Yazma öğretimi aşamaları; alfabe, sözcük, cümle, paragraf ve metin öğretimi biçiminde sıralanır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci ise; güdüleme ve ön bilgilendirme, örnek metin inceleme, hazırlık, taslak oluşturma, düzenleyerek yazma, düzeltme ve yayımlama basamaklarından oluşmaktadır (Tiryaki, 2013: 38-44).

Yazma becerisinde hatalar, gözlenebilir ve geri dönüp kontrol edilebilir. Bu sayede yazma becerisinin değerlendirilmesi ve dönütleri nesnel olur. Uygulamaya dökülebilen bir beceri olan yazma, edinilmiş bilgileri görebileceğimiz somut bir çıktı vermektedir. Yazma becerisinin bu özelliği yazan kişiye geri bildirim vermede ve hatalarını gidermeye yardımcı olmasında büyük önem arz etmektedir. "Bu beceri kişinin bilgisi, konuyu kavrama düzeyi, konuyu sunmadaki düzeni, amacı ve konu hakkındaki fikirlerini yazıya dökmek için gerçekleştirdiği bir zihinsel etkinliği gerektirir (Tiryaki, 2013: 38-44). Bu işlemin yapılabilmesi için öğrencinin yazmaya hazırlıklı ve istekli olması gerekmektedir. Öğrencinin yazma eğilimi artırıldığı ve motivasyonu sağlandığı takdirde becerinin aktif kullanılması sağlanabilir. Çakır'a (2010) göre yazma becerisi aşağıdaki amaçların gelişmesine yarar:

- *Öğrenme sürecini kontrol etmeye,*
- *Öğrencilerin seviyelerini belirlemeye,*
- *Öğretilen yapıların veya kelimelerin pekiştirilmesine,*
- *Dil yanlışlarının görülmesine,*
- *Noktalama işaretlerinin öğretilmesine,*
- *Diğer becerilerin daha iyi öğrenilmesine,*
- *Öğrencilerin dil yetilerinin gelişmesine,*
- *Öğrencilerin yaratıcı düşünmelerine,*

- *Öğrenilen konuların kısa dönem bellekten uzun dönemli belleğe aktarılmasına,*
- *Öğrencilerin yetilerini (competence) performansa dönüştürmelerine*

Öğrenci yazma becerisinde başarılı olduğu takdirde yukarıdaki hedeflerde ilerleme kaydedilecektir. Bütün dil becerileri birbirlerine içkin olduğu için yazma becerisindeki gelişme diğer dil becerilerini de olumlu yönde etkileyecektir. Hyland (2004) ikinci dilde yazma eğitimini şu başlıklar altında toplamıştır: Dil yapıları, metin işlevleri, ana fikir veya konu, yaratıcı anlatım, yöntemleri birleştirme, içerik, üslup ve bağlam. Hyland (2004), ikinci dilde yazma eğitiminde temel olarak dil yapısına odaklanırken dört aşamalı bir süreç izlemiştir: Alıştırma, kontrollü yazma, güdümlü yazma ve serbest yazma (Tiryaki, 2013: 38-44).

Alıştırma/Tanıtma: Öğrencilere genellikle bir metin üzerinden sözcükler ve belirli dil bilgisi kuralları öğretilir (Tiryaki, 2013: 38-44). Metin temelli dil bilgisi öğretiminin ön planda tutulduğu yöntemde seçilecek metinlerin amaca ve düzeye uygunluğu büyük önem taşımaktadır.

Kontrollü Yazma: Kontrollü yazmanın amacı, kelimelerin tümce yapıları ve söz kalıplarının Türkçenin kurallarına uygun şekilde yazılmasıdır (Özbay, 2007). Kontrollü yazma çalışmaları öğrencilere amaç dildeki sözcükleri ve yapıları doğru biçimde yazma olanağı vermektedir (Demirel, 2004). Kontrollü yazma öğrenilen yapının işe koşulmasını sağlayan, bilgiyi uygulamaya dönüştürmeyi amaçlayan bir aşamadır.

Güdümlü Yazma: Amacı, öğrencilerin bir konu hakkındaki bilgilerini, duygularını ve düşüncelerini etkili bir şekilde anlatma becerilerini geliştirmektir (Özbay, 2007). Bu metotla, öğrencilerin öğrendikleri sözcükleri, cümle yapılarını kontrollü bir şekilde kullanmaları ve anlamlı bir paragraf oluşturmaları istenmektedir (Demirel, 2004). Kontrollü yazmanın bir üst seviyesi denilebilecek bu yöntemde öğrenci yönlendirilir.

Serbest Yazma: Serbest yazma yaklaşımının temel prensibi öğrencilerin mümkün olduğunca çok yazı yazmaya teşvik edilmesini sağlamaktır. Burada nitelikten daha çok nicelik vurgulanmaktadır. Bu yaklaşım, öğrencileri hata yapma endişesi olmaksızın yazı yazmaya karşı cesaretlendirir (Temizkan, 2010: 621-643). Yazı

yazmak için cesaretlenen ve motivasyon sağlayan öğrenci yazma kaygısı gibi problemler yaşamayacak ve yazma eğilimi artacaktır.

Ana dili öğretimi ve ikinci dil eğitiminde ortaya konan çeşitli yazma öğretimi yöntemlerine ve aşamalandırmalarına ulaşmak mümkündür. Bu çalışmada özel yazma yöntemi için yarar sağlayacak yöntem ve teknikler bütünleşik bir anlayışla Elbow'un (2000) ortaya koyduğu özel yazma yönteminin özelliklerinden yola çıkılarak eğitim durumlarında uygulanmaya çalışılmıştır.

Yazma süreçlerinde yazıyı planlama, yazma amacını belirleme, metnin taslağını oluşturma, metni gözden geçirme, düzeltme ve paylaşma gibi öğrencinin yazma amaçlarını gerçekleştirmelerine yardım edecek teknikler kullanılmaktadır (Güneş, 2007). Yazı yazma becerisinin öğretimi için farklı yazma biçimlerine de yer verilmesi gerekmektedir. Bu yazma tekniklerinden birkaçı aşağıda sıralanmıştır.

Rapor Yazma: Bu yöntem öğrencinin metinsellik ölçütlerini yerine getirmesinde yararlı olacak ve mantıksal tutarlık açısından doğru metinler yaratabilmesini sağlayacaktır.

Not Tutma/Özet Çıkarma: Not alma, okunan materyaldeki önemli bilgilerin hatırlanması, genel çatının oluşturulması, bilgilerin toplanması ve ifade edilmesinde kullanılır. Özetleme, önemli ve önemsiz bilgilerin birbirinden ayrılmasına dayalı bir öğretim tekniğidir (Belet ve Yaşar, 2007: 69-86). Yazmanın öğrenme boyutuyla ilgili olan bu yöntem öğrencinin aynı zamanda kendine özgü bir düşünme biçimini geliştirmesini de sağlayacaktır.

Dikte Çalışması: Öğrencilere yazım ve noktalama kurallarına uygun olarak yazım becerisi kazandırmak için yapılacak etkinliklerden biri de dikte çalışmalarıdır. Yapılan araştırmalara göre, öğrencilere haftada iki gün onar dakika yaptırılacak dikte çalışmalarının yazma, sesletim, sözcük dağarcığı vb. alanlarda dikkate değer gelişim sağlamaktadır (Yangın, 2002: 124). Son yıllardaki çalışmalarda biçimden çok içeriğe önem verilse de yazmanın biçim kısmını kusursuz hale getirmek için kullanılabilecek yöntemlerden biri dikte çalışmasıdır. Bu yöntemler sayesinde öğrenciler dilbilgisel olarak doğru ve biçim olarak eksiksiz metinler ortaya koyabileceklerdir.

Yukarıdaki yöntemlerden de yararlanılabileceği gibi yazmayı daha eğlenceli, yazarı daha aktif kılacak ve yazma sürecini olumlu yönde etkileyecek yazma türleri de ortaya çıkmıştır. Örneğin yaratıcı yazma yöntemi, öğrencilerin düşüncelerini maddeye dökebilmesini sağlarken onlara başka yaşam şekillerine saygı duyma ve onları anlayabilme özelliğini de kazandırmaktadır (Oral, 2014). Özgür yazma yöntemi ise dil bilgisi kurallarına uyulmadan, akla geldiği gibi sözcüklerin kağıda geçirildiği bir yazma biçimi olarak tanımlanır. Bunun gibi birçok yöntem ve teknik bulunmaktadır. Çalışmanın yapılma nedenini oluşturan özel yazma yöntemi ise yeni olması ve daha önce yabancı dil öğretimi yöntemi olarak kullanılmamış olmasıdır.

1.8. Özel Yazma

Özel yazma, yazmanın konusuna, yazılma sürecine öğrencinin/yazarın karar verdiği bir yazma sürecidir (Elbow, 2000). Böylelikle öğrenci yazısını bir otorite tarafından değerlendirme kaygısıyla değil sadece kendisi için yazar.

Özel yazma; yazının içeriğine, biçimine yazılma süresine ve değerlendirilmesine öğrencinin karar verdiği bir süreç olduğu için ürettiği yazının sorumluluğunu tek başına alan öğrenci, böylelikle öğretmeni bir otorite olarak değil bir rehber olarak görecektir (Çelik, 2015). Anadilinde yazma öğretimine baktığımızda da yabancı dilde yazma öğretimine baktığımızda da geleneksel yazma öğretim yöntemlerinde yazı genelde değerlendirilmesi amacıyla bir öğretmene yazılır. Bu yüzden öğrenci çoğu söyleyeceğini söyleyemeyecek ya da ilgisini çeken konularda yazmadığı için istekli olmayı sağlamakta güçlük yaşayacaktır. Özel yazmada ise ne yazacağına öğrencinin tümüyle kendisi karar vermektedir.

Bu yöntemde yazar, yazısını paylaşmak zorunda değildir, paylaşmak isterse de ne zaman ve nasıl paylaşacağını kendisi belirler (Elbow, 2000). Bu nedenle değerlendirme kaygısı taşımayan öğrencinin yazmaya yönelik tutumunda olumlu bir gelişme görülür. Öğrencilerin yazma kaygısı çekmelerindeki en önemli nedenlerden biri süre sınırlamasıdır. Yazma tutukluğuna da neden olan bu durum özel yazmayla ortadan kalkmaktadır. Bu sayede öğrenci dilediği ortamda rahat ve kendi zaman planlamasını kendi yaparak yazma becerisini geliştirmiş olacaktır.

Alanyazınında yazma eğitimi üzerine süreç odaklı yaklaşım ile ürün odaklı yaklaşım olarak iki yaygın görüş ele alınmaktadır (Murray, 1972; Keçik ve Uzun, 2004; Dilidüzgün, 2011). Özel yazma, süreç odaklı bir yazma biçimidir (Çelik, 2015). Süreç odaklı yazma yaklaşımında yazma süreci genelde dört aşamada tanımlanmaktadır: Yazının planlanması, taslak haline getirilmesi, yazının düzeltilmesi ve son kez yazılması (Harmer, 2004; Keçik ve Uzun, 2004). Özel yazmanın tamamında bu süreçlerin hepsi öğrencinin kontrolünde ve onun keşfettiği yollarla olacaktır.

Yazma konusundaki sorunların en temel nedenlerinden ikisi öğrencilerde yazma eğiliminin düşük, yazma kaygısının ise yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Karatay (2012)'a göre, yazma etkinlikleri yapılırken yaşanan olumsuz deneyimler de onları yazmaya karşı soğutabilmekte ve yeterli dönüt alamadıkları, yeterli süre bulamadıkları zaman yazı yazmaya dönük olumsuz bir tutuma neden olabilmektedir. Özellikle kaygı, tutukluk ve olumsuz tutum gibi duyuşsal değişkenlerin kaynakları incelendiğinde bu tutumun nedenleri zaman ve konu sınırı, denetleme ve değerlendirme, otoriteye bağımlı yazma vb. olarak gösterilmektedir. (Akt. Dally ve Miller, 1975; Özbay ve Zorbaz, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Reio Alexander ve Reio Newman, 2014). Öğrencilerdeki yazma eğilimini artırabilmek ve yazma kaygısını düşürmek için ortaya konan bu durumu tersine çevirebilmek gerekmektedir. Özel yazma bu kaygıları ortadan kaldırmayı amaçlamaktadır.

Bilimsel çalışmalar yazmada sorunların giderilmesi için öncelikle yazma eğiliminin artırılmasını ve yazma kaygısının düşürülmesini destekler niteliktedir. Reeves (1997: 38-45), yazma kaygısı çekenlerin yazmaya dönük özgüvene ihtiyaç duyduklarını ifade etmektedir. Özgüven kişinin yazmada etkililiği açısından önemlidir. Özgüven, Bandura'nın (1977: 191-215) özyeterlik kavramına dayandırılmakta ve insanların yeteneklerini başarılı bir şekilde işe koşabilmeleri için öncelikle o durumla ilgili olarak güven duymaları gerektiği ortaya konulmaktadır (Pajares, 2002). Öğrencilerin kendilerini güvensiz hissetmelerindeki temel sebep öğretmenler tarafından verilen olumsuz ya da yetersiz dönütlerdir. Özel yazmada öğrencinin kendi kendine yazması, bir değerlendirme endişesi taşımaması onun kendini güvensiz hissetmesine neden olacak durumları ortadan kaldıracaktır. Kendini hazır hissettiği zaman öğretmenden dönüt alması özel yazmada sürecin öğrenciye ait olduğu izlenimini uyandırmaktadır.

Bu çalışmada, Özel yazma yöntemi, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere uygulanmıştır. Alanyazın tarandığında Özel yazma yönteminin yabancı dil öğretiminde daha önce kullanıldığına rastlanılmamıştır. Anadili öğretimi için ortaya atılan Özel yazma yönteminin yabancı dil öğretiminde vereceği sonuçlar alanyazını için önemli olacaktır.

1.9. Özel Yazmanın Eğitim Ortamlarına Uygulanması

Özel yazma yöntemi özellikle yazma kaygısına sebep olan durumları ortadan kaldırmada etkendir. Çünkü araştırmalara göre yazma kaygısına neden olan temelde

üç unsur bulunmaktadır (Dally ve Miller, 1975; Özbay ve Zorbaz, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Reio Alexander ve Reio Newman, 2014):

a- Yazıya olumsuz yorumlar yapılması
b- Kişisel değerlendirme korkusu
c- Yazma derslerinde başarısızlık endişesi

Yazmaya yönelik olumsuz tutumları kaldırmak için Elbow'un (2000) ortaya koyduğu fikirlerden hareketle, söz gelimi uygulama planı yaparken insanın bir konuda yazmaktansa bir insana yazmakta daha az güçlük çekeceği gerçeğinden hareketle uygulamalardaki metin türlerine mektup türü de eklenerek etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Etkinlikler planlanırken Çelik (2015) tarafından anadili eğitiminde uygulanan özel yazma yönteminin genel çerçevesine göre hazırlanmış aşağıdaki aşamalar takip edilmiştir:

1. *Aşama: Öğrencilerle "kime, ne, niçin, nasıl, ne zaman yazdıkları" üzerine sohbet edilir.*
2. *Aşama: Öğrencilere konuyu, süreyi kendilerinin belirlemesi gerektiği ve istedikleri zaman yazılarını öğretmen ve öğrencilerle paylaşabilecekleri hatırlatılır. Öğrencilere, yazıları hakkında sınıf arkadaşlarıyla konuşabilecekleri, bunun yazılarını geliştirmede kendilerine yardımcı olabileceği söylenir.*
3. *Aşama: Öğrencilerden her dersin ilk 10 – 15 dakikası boyunca istedikleri konu ve türde yazı yazmaları istenir.*
4. *Aşama: Öğretmen yansıdan kendi taslak yazılarını nasıl düzelttiğini, öğrencilere göstererek anlatır.*
5. *Aşama: Öğrenciler dönem sonunda, dönem başından beri yazdıkları tüm yazıları inceler, yazılarında gelişen değişiklikleri sözlü olarak ifade ederler (Çelik, 2015).*

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de yukarıdaki aşamalarına uygun bir eğitim durumu gerçekleştirmiştir (Bkz: Ek 2).

2. Amaç

Tezin amacı; Özel yazma yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma eğilimlerine ve yazma kaygılarına etkisini incelemektir.

3. Problem Cümlesi

Araştırmanın problemi: "Özel yazma yönteminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma eğilimine ve yazma kaygılarına yönelik etkisi nedir?" olarak belirlenmiştir.

4. Alt Problemler

Araştırmanın problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki alt problemler belirlenmiştir:

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön ve son test uygulamalarında elde edilen kaygı ve eğilim ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön ve son test uygulamalarında elde edilen kaygı ve eğilim ölçeği puanlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi yazma eğilim ve yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan kontrol grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri, özel yazma etkinlikleri uygulaması öncesinde ve sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir fark var mıdır?
5. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri, özel yazma etkinlikleri uygulaması öncesinde ve sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir fark var mıdır?
6. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının uygulama sonundaki yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Sayıltılar

Bu araştırma, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde(DEDAM) C1 düzeyinde dil eğitimi görmekte olan öğrenciler üzerinde yapılmıştır. Buna göre;

- Öğrencilerin kişisel bilgi formunda verdikleri bilgiler doğrudur.
- Öğrenciler, yazma kaygısı ve yazma eğilimi ölçeklerini içtenlikle cevaplamıştır.

6. Sınırlılıklar

Bu çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde (DEDAM) dil öğrenimi gören C1 düzeyindeki öğrenciler ile sınırlı tutulmuştur.

7. Tanımlar

Özel Yazma Yöntemi: Yazmanın konusuna, yazılma sürecine öğrencinin/yazarın karar verdiği bir yazma sürecidir (Elbow, 2000). Çelik'e (2015) göre, Özel yazma; yazının konusuna, türüne ve yazma sürecine öğrencilerin karar verdiği; değerlendirmeyi öğrencilerin gerçekleştirdiği bir yazma sürecidir. Özel yazma ile yazının tüm sorumluluğu öğrencide toplanmaktadır. Böylelikle öğretmen yazılı anlatım çalışmalarında otoriter konumdan rehber konumuna geçmektedir.

Özgür Yazma: Dil bilgisi kurallarına uyulmadan akla geldiği gibi sözcüklerin kağıda geçirildiği bir yazma biçimidir.

Yazma Kaygısı: Öğrencinin alan bilgisinden ve performansından çok derse karşı tutumuyla, değerlendirme korkusu ve zaman sınırı gibi endişeleriyle ilgili olan yazma kaygısı, Dally ve Wilson'a (1983: 327-241) göre bireyin, yazdıklarının değerlendirileceği düşüncesiyle yazmaktan kaçınması durumudur. Yazma kaygısı öğrencinin psikolojik durumuyla ilgili olabileceği gibi öğretmenin dönütleri düzgün vermemesinden ya da yazma öğretimi için kullanılan yöntemin özenle seçilmemesinden de kaynaklanabilir.

Yazma Eğilimi: Değişmesi zaman olan durumlardan biri eğilimdir. McClenny (2010), tüm yazım süreci boyunca ısrarla, güven duygusuyla, hareket etme isteğiyle ilgili olan yazma eğiliminin bilişsel değişkenler, duyuşsal faktörler ve sosyal bağlam arasındaki üçlü ilişkiyi yansıttığını ifade etmektedir (Avcı ve İşeri 2014). Bu tanım yazma eğilimini artırmak için değiştirilmesi gereken bileşenleri de ortaya koymaktadır.

Yazma: Duygu, düşünce ve beklentilerin birtakım kurallara göre dizilmiş işaretlerle anlatılması, beş duyu ile algılanan somut dünyayı, hayalleri, duyguları anlatmak, sayısız yıllık birikimle oluşmuş işaret ve sembollerin üzerinde anlaşmaya varılmış birleşime ulaşması sonucu hisler ve durumların bu anlaşmanın kuralları çerçevesinde ortaya konması becerisidir. (Demirel, 1999; Güleryüz, 2006; Mason ve Boscolo, 2000; Sever, 2004; Özbay, 2007).

Dil: Farklı disiplinler tarafından birçok tanıma sahip olan dilin bu çalışmada dil bilimsel tanımından hareket edilecektir. Buna göre; Dil, Anlamlar ve ses dizileri arasında ilişki kuran bir ilkeler takımıdır (Langacker, 1973). Dolayısıyla yeni bir dil

öğrenmek yeni bir anlam evrenini öğrenmek olacaktır. Eğitim planları bu gerçeğe göre planlanmalıdır.

Yaklaşım: Dil öğretimi açısından yaklaşım: Dilin doğası, öğrenim ve öğretime yönelik bir takım varsayımlardır (Edward Anyhony, Akt. Tosun, 2006). Yönteme göre daha geneldir.

Yöntem: Dil öğretimi açısından yöntem: Seçilmiş bir yaklaşıma dayalı sistematik dil sunumunun genel planıdır (Edward Anyhony, Akt. Tosun, 2006). Tekniğe göre daha geneldir.

Teknik: Dil öğretimi açısından teknik: Yöntemle tutarlı, dolayısıyla yaklaşımla uyumlu olup sınıfta ortaya konan özel etkinliktir (Edward Anthony, Akt. Tosun, 2006). Sonuç olarak bir işin uygulanması için izlenen detaylı yol haritası tekniktir.

BÖLÜM II

İLGİLİ YAYIN VE ARAŞTIRMALAR

Alan yazınında yazma kaygısı ve yazma eğilimi alanında bir çok çalışma vardır. Zorbaz (2010)'a göre, yazma kaygısı ile ilgili, 1970'lerden beri birçok çalışma yapılmasına rağmen Türkiye'de yazma kaygısı hakkında yapılan araştırmalar sınırlı sayıdadır. Ancak 2010 yılından itibaren alanda yapılan çalışmaların arttığı görülmüştür. Karakoç (2012: 59-72), ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarını değerlendirdiği çalışmasında anadili öğretimi için sınıf düzeyi arttıkça yazma kaygısının azaldığını, kitap okuyan öğrencilerin daha az kaygı duyduklarını ve özellikle yazma konusunu seçmede özgürlük tanınan öğrencilerin daha az kaygı sahibi olduklarını belirtmiştir. Karakoç'un (2012) bulguladığı bir diğer değişken ise yazma süresini yeterli bulan öğrencilerin yazma kaygısının yazma süresini yeterli bulmayan öğrencilere göre daha düşük olduğudur. Bir bakıma bu çalışmayla koşut olarak Selfe de (1981) yazmaya fazla vakit ayırmayan öğrencilerin yazma kaygısının daha yüksek olduğunu bulgulamıştır.

Kitap okuyan öğrencilerin ve yazma süresini yeterli bulan öğrencilerin daha az yazma kaygısı duydukları saptanmıştır. Karakoç'un (2012) çalışmasını destekler nitelikte Zorbaz (2010) ve Yaman (2010) da yaptıkları farklı çalışmalarda okuma alışkanlığı ile yazma kaygısı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu ortaya koymuşlardır. Hem Zorbaz'ın (2010) araştırmasında hem de Yaman'ın (2010) araştırmasında okuma alışkanlığı olanların daha az yazma kaygısı çektiği

bulgulanmıştır. Karatay (2013: 21-22) da yazma becerisinin geliştirilmesini amaçlayan etkinlikler planlanırken okumayı da işe koşan eğitim planlarının yazma kaygısını düşürmede daha etkili olacağını ortaya koymuştur. Okuma ile yazma arasında doğrudan bir ilişki vardır ve daha çok okuyan daha az kaygı duymaktadır.

Bütün bu çalışmaların ışığında Avcı ve İşeri (2014) de yazma etkinliklerinin sekizinci sınıf öğrencilerin yazma eğilimleri ve yazma kaygılarına etkisini incelediği çalışmasında öğrencilerin yaratıcı yazmaya ayrılan zamanı az bulduğunu belirtmiştir. Çalışmaya göre, öğrenciler anlatmak istediklerini tam olarak anlatamadıklarını düşündüklerinden yazma eğiliminin azaldığı, yazma sıklığı artıkça da yazma kaygısının düştüğü belirlenmiştir.

Araştırmalar yazma kaygısına neden olan sorunların konu sınırı, zaman sınırı, değerlendirme korkusu gibi unsurlar olduğu noktasında birleşmişlerdir. Karatay'a (2012) göre, öğretim sürecindeki yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilerin yaşadığı olumsuz yazışma deneyimleri, yazma becerisini iyileştirici ve geliştirici yetersiz dönütler, zamanla yazmaya karşı olumsuz bir tutum oluşturabilmektedir. Özellikle kaygı, tutukluk ve olumsuz tutum gibi duyuşsal faktörlerin kaynakları incelendiğinde, bunların zaman ve konu sınırı, denetleme ve değerlendirme, otoriteye bağımlı yazma olarak gösterilmektedir (Dally ve Miller, 1975; Özbay ve Zorbaz, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Reio Alexander ve Reio Newman, 2014). Robert Bocie (1993) de bahsedilen çalışmalarla aynı doğrultuda öğrencilerin kaygı duymalarının en büyük sebepleri arasında öğretmenler tarafından verilen negatif geri bildirimler olduğunu saptamıştır.

Yazma kaygısına neden olan ve buna koşut olarak yazma eğilimini düşüren sebeplerin öğrenciye yazmak için yeterli sürenin verilmemesi, öğrencinin kitap okuma alışkanlığının olmaması, yazma pratiği kazanmak için sık sık yazma çalışması yapmaması, bir otoriteye karşı yazması ve konu serbestliğine sahip olmaması şeklinde betimlendiği görülmüştür. Avcı ve İşeri'ye (2014) göre de yazma eğilimini yükseltmek ve yazma kaygısını azaltmak adına yazma etkinlikleri geniş zamana göre planlanmalı ve akran dönütleri etkinliklerle işe koşulmalıdır. Fox (1980) da bir takım yeni yazma etkinliklerinin öğrencilerin yazma kaygılarını düşürdüğünü bulgulamıştır. Bir takım stratejilerle daha sık yazı yazma alışkanlığı kazanan

öğrencilerin Pajares'in (2003) de belirttiği üzere kendilerine olan güveni artacak ve bu yolla başarılı metinler ortaya konabilecektir.

Yazma kaygısının önüne geçmek ve yazma eğilimini artırmak için yazma etkinlikleri geliştirilmiştir. Örneğin Sevim ve Özdemir'in (2013) yaptığı çalışmaya göre farklı yazma teknikleri denemek, yazma kaygısının düşmesini sağlayabilmektedir. Yaptıkları yaratıcı drama etkinlikleri hem öğrenciyi merkeze alıp ona sorumluluk vermiş hem de geleneksel modellere göre daha başarılı olmuştur.

Yaratıcı drama tekniğiyle yazma kaygısını kontrol altına alabilmek için gerçekleştirilen öğretim etkinlikleri öğretmen merkezli öğretim etkinliklerine göre daha başarılı olmuştur. Bu noktada farklı eğitim düzeylerindeki bireylerin yazma kaygısı düzeyleri üzerine nicel çalışmalar yanında bu kaygının yazılı anlatımları ne kadar etkilediğini belirlemeye yönelik etkinlik geliştirme ve bu etkinliklerin yazma kaygısını azaltmada ne kadar etkili olduğunun belirlenebilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yapılması da önemli görülmektedir (Zorbaz, 2010). Araştırmalara göre yazma kaygısına neden olan temelde üç öge bulunmaktadır (Dally ve Miller, 1975; Özbay ve Zorbaz, 2011; İşeri ve Ünal, 2012; Reio Alexander ve Reio Newman, 2014): Bunlardan ilki yazıya olumsuz yorumlar yapılması, ikincisi bireysel değerlendirme korkusu ve bir üçüncüsü yazma derslerindeki başarısızlık endişesidir.

Yazma kaygısının artmasına neden olan sorunlar üzerine son yıllarda ülkemizde de yeni yöntemler denenmiş ve olumlu sonuçlar alınmıştır. Çelik'e (2015) göre geleneksel öğretim ortamlarında yazılı anlatım çalışmalarının, öğretmen gözetiminde ve denetiminde yapıldığı bilinmektedir. Eğitim öğretim ortamlarında yazma konusunu öğretmenin belirlediği, içerik ve biçim açısından yönlendirilerek ortaya çıkan ürünün öğretmen tarafından değerlendirildiği, öğretmen merkezli bir anlayışın sergilendiği gözlenmektedir. Bunun yanında özel yazma; yazının konusuna, türüne ve yazma süresine öğrencilerin karar verdiği; değerlendirmeyi öğrencilerin gerçekleştirdiği bir yazma sürecidir. Bu sayede yazma kaygısının önüne geçileceği ve yazma eğiliminin artırılacağı düşünülmektedir. Çelik'in (2015) "Evaluation of Private Writing From The Student's Viewpoint" adlı çalışmasının sonuçlarına göre, öğrenciler yazma süreçlerini kendileri belirledikleri için özgür hissetmişlerdir, yazma sorumluluğunu tek başlarına almaları onları motive etmiş ve değerlendirilmeyecek

olmaları da özgüvenlerini artırmıştır. İlgili alan yazını da bu sonuçları destekleyecek niteliktedir.

Dolayısıyla özel yazma yöntemi kullanılarak olumlu yazma tutumları edinen öğrencilerin yazma kaygısı düşük olacaktır. Yazma kaygısı düşük olan öğrencilerin yazmaya karşı olan tutumlarının olumlu olduğunu, yazma konusunda kendilerine güvendiklerini ve yazma çalışmalarından hoşlandıkları ifade edilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

1. Araştırma Modeli

Çalışma nicel araştırma yaklaşımına dayalı gerçek deneysel modellerden ön test – son test kontrol gruplu model olarak yapılandırılmıştır. Nicel araştırma, içinde yaşadığımız dünya hakkında bilgi elde etmek amacıyla sayısal verilerin formal, objektif ve sistematik bir süreçte ele alınmasıdır (Burns ve Grove, 1993). Gerçek deneysel modelin seçilme nedeni ise deneysel desenler içerisinde bilimsel değeri en yüksek olanların gerçek deneysel desenler olmasıdır. "Gerçek deneysel desenlerin en önemli özelliği birden çok grup kullanılması ve grupların yansız atama (rastgele) yoluyla oluşturulmasıdır" (Özmen, 2015: 57). Bu desenlerde bulunan deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla oluşturulduğu için başlangıç düzeyleri eşitlenmiş sayılmaktadır.

2. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu Dokuz Eylül Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi'nde 2016 -2017 öğretim yılı bahar döneminde C1 düzeyinde Türkçe öğrenimi görmekte olan 68 yabancı uyruklu öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerden 32'si deney grubunu, 36'sı kontrol grubunu meydana getirmiştir. Deney grubuna özel yazma etkinlikleri uygulanırken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemle öğretime devam edilmiştir.

Çalışma grubuna alınan öğrenciler ve öğrencilerin dağılımı Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1:Çalışma Grubundaki Öğrencilerin Dağılımı

Grup	**Cinsiyet**		**Eğitim Durumu**			**Burs Durumu**		**Toplam**
	Erkek	Kadın	Lisans	Yüksek Lisans	Doktora	Alıyor	Almıyor	
Kontrol	25	11	5	26	6	36	0	36
Deney	24	8	11	13	8	32	0	32

3. Veri Toplama Araçları

Çalışma kapsamında öğrencilerin yazma eğilimi ve yazma kaygı düzeylerini ölçmek için iki ölçek kullanılmıştır.

Öğrencilerin yazma eğilim düzeylerini ölçmek için Piazza ve Sibert (2008) tarafından geliştirilen İşeri ve Ünal (2010) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Eğilimi Ölçeği kullanılmıştır.

Daha önce "Yazma Eğilimi Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması" çalışmasında İşeri ve Ünal (2010), Niğde il merkezinde bulunan 25 ilköğretim okulundan toplam 3533 öğrenciden veri almış ve 3485 veri üzerinden analiz yapmışlardır. Ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizine göre üç boyuttan (tutku, güven, süreklilik) oluştuğu

görülmüştür. Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0,893 güven alt boyutu için 0,806 süreklilik alt boyutu için 0,749, tutku alt boyutu için ise 0,914 olarak bulunmuştur. Söz konusu çalışmada ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu ortaya konmuştur; Ancak bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için geçerlik ve güvenirlik uygulamaları yinelenmiştir.

Öğrencilerin yazma kaygı düzeylerini ölçmek için ise Daly ve Miller (1975) tarafından geliştirilen Özbay ve Zorbaz (2011) tarafından Türkçeye uyarlanan Yazma Kaygısı Ölçeği uygulanmıştır.

Daha önce "Daly-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması" çalışmasında Özbay ve Zorbaz (2011) Ankara ili Mamak, Yenimahalle ve Çankaya ilçesindeki üç ilköğretim okulunun ikinci kademesinde öğrenim görmekte olan 450 öğrenciden elde edilen veriler üzerinde ölçeğin geçerliğine ilişkin bilgi elde edebilmek için döndürülmüş temel bileşenler faktör analizi kullanmıştır. Uyarlama çalışması sonrasında, yapılan faktör analizi sonucunda Yazma Kaygısı Ölçeği'nin; toplam varyansın %53'ünü açıklayan ve "zevk alma, ön yargı, değerlendirme kaygısı, yazdıklarını paylaşma" olarak adlandırılabilen dört faktörden oluştuğu tespit edilmiştir. Ölçeğin güvenirliğini belirlemek için hesaplanan Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı toplam ölçek için 0,90 alt faktörler için sırasıyla 0,84, 0,79, 0,68, 0,68 olarak bulunmuştur. Ancak bu çalışmada da yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencileri için geçerlik ve güvenirlik uygulamaları yinelenmiştir.

3.1. Yazma Eğilimi Ölçeği Güvenirlik Verileri

Ölçeğin güvenirliğini elde etmek amacıyla Cronbach's Alfa yöntemi kullanılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini söylemektedir. Cronbach's Alfa 0,84.1 çıkmıştır. Buna göre yazma eğilimi ölçeği güvenilir kabul edilmektedir.

3.2. Yazma Eğilimi Ölçeği Geçerlilik Verileri

Ölçeğin geçerliğini tespit etmek için faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO testinin 0,60'dan daha büyük olması, 150 katılımcının üstündeki örneklerde de Barlett testinin 0,005'den büyük olması gerekmektedir. 150'nin altında katılımcımız olduğu için sadece KMO testine

bakmamız açımlayıcı faktör analizinin yapılıp yapılamayacağını anlamak için yeterli olmuştur. KMO değeri 0,783 çıkmıştır. Yazma eğilimi ölçeği faktör analizi yapılmasına uygundur.

Tablo 2:Yazma Eğilimi Ölçeği Geçerlilik Verileri:

Bileşen	ÖZDEĞERLER			ÇIKARIMLAR		
	Total	% Varyans	% Kümülatif	Total	% Varyans	% Kümülatif
1	5,607	26,702	26,702	5,607	26,702	26,702
2	2,575	12,262	38,964	2,575	12,262	38,964
3	2,189	10,424	49,388	2,189	10,424	49,388
4	1,355	6,453	55,481			
5	1,015	4,835	60,675			
6	,932	4,437	65,112			
7	,858	4,083	69,196			
8	,806	3,840	73,036			
9	,746	3,551	76,587			
10	,716	3,409	79,996			
11	,567	2,698	82,694			
12	,558	2,655	85,349			
13	,498	2,374	87,722			
14	,466	2,217	89,940			
15	,415	1,978	91,918			
16	,372	1,773	93,691			
17	,352	1,677	95,369			
18	,292	1,391	96,760			
19	,267	1,270	98,030			
20	,227	1,079	99,109			
21	,187	,891	100.000			

Üç bileşen bulgulanmıştır. 1. bileşen bu ölçekte ölçülmeye çalışılan özelliğin %26,702'sini 2. Bileşen %12,262'sini, 3. Bileşen %10.424'ünü yani ölçek olarak toplamda %49,388'ini açıklamaktadır.

Bu üç bileşen çalışmanın üç boyutunu oluşturmaktadır. Piazza ve Siebert'in (2008) ve İşeri ve Ünal'ın (2010) da bulguladığı alt boyutlara uygun olarak bu boyutlara sırasıyla tutku, güven ve süreklilik isimleri verilmiştir. Ölçek bu çalışmada tutku, güven ve süreklilik olmak üzere üç boyuttan oluşmaktadır.

Büyüköztürk, (2002: 118) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın bundan daha fazla olması gerektiğini ifade eder. Buna göre yazma eğilimi ölçeği geçerli kabul edilmektedir.

3.3. Yazma Kaygısı Ölçeği Güvenirlik Verileri

Ölçeğin güvenirliğini bulgulamak amacıyla Cronbach's Alfa yöntemi kullanılmıştır. Tezbaşaran (1997: 47), likert tipi bir ölçekte yeterli sayılabilecek güvenirlik katsayısının olabildiğince 1'e yakın olması gerektiğini söylemektedir. Cronbach's Alfa 0,78.9 çıkmıştır. Buna göre yazma kaygısı ölçeği güvenilir kabul edilmektedir.

3.4. Yazma Kaygısı Ölçeği Geçerlilik Verileri

Ölçeğin geçerliğini belirlemek için ise faktör analizi yapılmasına karar verilmiştir. Faktör analizi yapılabilmesi için KMO testinin 0,60'dan daha büyük olması, 150 katılımcının üstündeki örneklerde de Barlett testinin 0,005'den büyük olması gerekmektedir. 150'nin altında katılımcımız olduğu için sadece KMO testine bakmamız açımlayıcı faktör analizinin yapılıp yapılamayacağını anlamak için yeterli olmuştur. KMO değeri 0,690 çıkmıştır. Yazma kaygısı ölçeği faktör analizi yapılmasına uygundur.

Tablo 3:Yazma Kaygısı Ölçeği Geçerlilik Verileri

Bileşen	ÖZDEĞERLER			ÇIKARIMLAR		
	Total	% Varyans	% Kümülatif	Total	% Varyans	% Kümülatif
1	4,974	19,132	19,132	4,974	19,132	19,132
2	3,295	12,674	31,806	3,295	12,674	31,806
3	1,916	7,368	39,175	1,916	7,368	39,175
4	1,677	6,449	45,623	1,677	6,449	45,623
5	1,283	4,936	50,559			
6	1,254	4,823	55,382			
7	1,118	4,301	59,683			
8	1,065	4,095	63,778			
9	,975	3,751	67,529			
10	,918	3,533	71,061			
11	,892	3,431	74,492			
12	796	3,061	77,553			
13	,698	2,686	80,240			
14	,675	2,597	82,836			
15	,637	2,450	85,286			
16	,546	2,098	87,384			
17	,517	1,987	89,371			
18	,463	1,781	91,152			
19	,414	1,591	92,743			
20	,359	1,381	94,124			
21	,335	1,290	95,414			
22	,287	1,103	96,517			
23	,269	1,036	97,552			
24	,241	,926	98,479			
25	,214	,823	99,302			
26	,181	,698	100,000			

Dört bileşen bulgulanmıştır. 1. bileşen bu ölçekte ölçülmeye çalışan özelliğin %19,132'sini 2. bileşen %12,674'ünü, 3. bileşen %7,368'ini ve 4. Bileşen %6,449'unu olmak üzere ölçek ölçülmek istenen değerin %45,623'ünü açıklamaktadır.

Bu dört bileşen çalışmanın dört boyutunu oluşturmaktadır. Daly ve Miller'ın (1975) ve Özbay ve Zorbaz'ın (2011) da belirlediği alt boyutlara uygun olarak bu boyutlara sırasıyla zevk alma, ön yargı, değerlendirme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma adları verilmiştir. Ölçek bu çalışmada zevk alma, ön yargı, değerlendirme kaygısı ve yazdıklarını paylaşma olmak üzere dört boyuttan oluşmaktadır.

Büyüköztürk, (2002: 118) tek faktörlü ölçeklerde açıklanan varyansın %30 ve daha fazla, çok faktörlü ölçeklerde ise açıklanan varyansın bundan daha fazla olması gerektiğini ifade eder. Bu veriler ışığında yazma kaygısı ölçeği geçerli kabul edilmektedir.

4. Veri Çözümleme Teknikleri

Çalışmaya konu olan yazma eğilimini artırmaya ve yazma kaygısını düşürmeye yönelik özel yazma etkinliklerinin amaçları ne düzeyde gerçekleştirdiğini ölçmek için biri yazma eğilimi diğeri yazma kaygısı ölçeği olmak üzere iki ölçek kullanılmıştır. Etkinlik öncesinde ve etkinlik sonrasında hem deney hem de kontrol grubuna uygulanan bu ölçekler istatistiksel işlemlere tabi tutularak çözümlenmiştir. Analizler uygulanmadan önce ilk olarak veri setindeki kayıp veriler kontrol edilmiştir. Kayıp veriler tespit edildikten sonra seri ortalaması atama yöntemi ile tamamlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra yazma kaygısı ölçeğinde; 2. 3. 9. 10. 11. 12. 14. 15. 17. 19. 20. ve 23. maddeleri için ters kodlama işlemi yapılmıştır. İstatistiksel incelemelerde parametrik ve parametrik olmayan yöntemlerden yararlanılmıştır. Bu yöntemlerden parametrik olanlar İlişkili ve İlişkisiz Örneklemler T Testi, Tek Faktörlü Anova iken parametrik olmayanlar ise Mann Whitney U Testi ve Kruskall Wallis H Testi şeklindedir. İki kategorili

değişkenler (Cinsiyet, Grup) için İlişkisiz Örneklemler T Testi ve Mann Whitney U Testi kullanılırken, üç kategorili değişken (Öğrenim Durumu) için Tek Faktörlü Anova ve Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. Deney ve kontrol gruplarının ön test ve son test karşılaştırmalarında ise İlişkili Örneklemler T testi gerçekleştirilmiştir. Analizler öncesinde alt gruplardaki kişi sayıları 50'den küçük olduğundan (Büyüköztürk, 2002) Shaphiro Wilks testi kullanılarak normallik incelemeleri yapılmıştır. Yapılan tüm analizlerde anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test ve son test puanlarının ise histogram grafikleri ve çarpıklık/basıklık değerleri incelenerek normal dağılım gösterip göstermediklerine karar verilmiştir. Tek Faktörlü Anova Testi öncesi normallik varsayımına ek olarak varyans homojenliği varsayımı da kontrol edilmiştir.

5. İşlem Basamakları

Araştırma, 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında İzmir, Dokuz Eylül Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde C1 düzeyinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi görmekte olan 68 öğrencinin katılımıyla gerçekleşmiştir.

Katılan öğrencilerin yazma eğilim düzeylerini ve yazma kaygı düzeylerini ölçmek için Daly ve Miller'ın (1975) ortaya koyduğu Özbay ve Zorbaz'ın (2011) Türkçeye uyarlamasını yaptığı Yazma Kaygısı Ölçeği ve Piazza ve Siebert'in (2008) ortaya koyduğu İşeri ve Ünal'ın (2010) Türkçeye uyarladığı Yazma Eğilimi Ölçeği'nin kullanılmasına karar verilmiştir.

Ölçekleri kullanabilmek için araştırmacılardan izin alınmıştır.

Ölçeklerin geçerliği ve güvenirliğini sağlamak için yüzün üzerinde katılımcıya yazma eğilimi ve yazma kaygısı ölçekleri dağıtılmış, istatistiki hesaplamalar gerçekleştirilmiştir.

Deney ve kontrol grupları yansız atama yoluyla oluşturulmuştur.

Uygulamaya katılan deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerine ön test olarak yazma eğilimi ölçeği ve yazma kaygısı ölçeği dağıtılmıştır.

Deney grubunda, özel yazma etkinlikleri haftada 1 ders saati olmak üzere toplam 7 hafta boyunca uygulanmıştır. Süreç boyunca kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve işleyişteki müfredata göre ders işlenmeye devam edilmiştir.

Özel yazma etkinliklerinin uygulanmasından sonra öğrencilere yeniden bu sefer son test olarak yazma eğilimi ölçeği ve yazma kaygısı ölçeği dağıtılmıştır. Uygulama sonunda öğrencilerin yazma eğilimi ve yazma kaygısında uygulama öncesine göre anlamlı bir fark saptanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırma kapsamında ele alınan altı araştırma sorusu ve bu araştırma soruları için gerçekleştirilen varsayım, betimsel ve diğer istatistiksel analizlerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Betimsel İstatistiklere İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmada ele alınan cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri alt grupları için yazma kaygısı ve yazma eğilimi ölçekleri alt boyut ve ölçek toplam puanlarına ilişkin aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri açıklanmıştır. Betimsel istatistiklere ilişkin bulgular tablo 4 ve 5'te sunulmuştur.

Tablo 4:Yazma Kaygısı Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Yazma Kaygısı Ölçeği			**Zevk alma**		**Ön Yargı**		**Değerlendirilme Kaygısı**		**Yazdıklarını Paylaşma**		**Toplam**	
Uygulama	**Cinsiyet**	**N**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**
Ön test	Erkek	49	12.31	3.04	20.42	4.07	15.86	3.53	8.31	2.06	56.89	8.88
	Kadın	19	11.51	2.76	18.46	4.70	15.25	2.88	8.07	2.55	53.29	9.38
Son test	Erkek	49	12.11	3.15	19.00	4.43	15.37	3.20	8.22	1.93	54.70	8.75
	Kadın	19	11.72	2.84	16.32	3.41	14.13	2.68	8.31	1.79	50.49	8.21
Uygulama	**Öğrenim Durumu**	**N**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**
Ön test	Lisans	16	11.23	3.31	17.94	4.33	14.53	2.70	8.38	2.39	52.07	9.14
	Yüksek Lisans	39	12.15	3.04	19.96	4.48	16.05	3.55	8.16	2.33	56.32	9.59
	Doktora	13	12.92	2.10	21.98	2.66	16.04	3.34	8.34	1.55	59.28	5.88
Son test	Lisans	16	10.28	2.93	15.19	3.58	14.39	2.84	8.22	1.99	48.08	8.77
	Yüksek Lisans	39	12.66	3.17	18.75	4.26	14.95	3.26	8.38	2.06	54.74	8.66
	Doktora	13	12.15	2.03	20.54	3.38	16.02	2.87	7.86	1.06	56.57	6.27

Tablo 4'te verilen sonuçlara göre erkek ve kadın bireylerin yazma kaygısı ölçeği ön ve son test puanları için en yüksek aritmetik ortalama ön yargı alt boyutu; en düşük aritmetik ortalama ise yazdıklarını paylaşma alt boyutuna aittir. Öğrenim durumu değişkeni için elde edilen sonuçlar da cinsiyet değişkenine benzerlik göstermektedir. Öğrenim durumu değişkeninin tüm alt gruplarında en yüksek aritmetik ortalaması ön yargı alt boyutu; en düşük aritmetik ortalaması ise yazdıklarını paylaşma alt boyutu için hesaplanmıştır.

Tablo 5: Yazma Eğilimi Ölçeği Betimsel İstatistikleri

Yazma Eğilimi Ölçeği			**Güven**		**Süreklilik**		**Tutku**		**Toplam**	
Uygulama	**Cinsiyet**	**N**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**
Ön test	Erkek	49	19.13	3.03	13.58	2.52	36.45	8.16	69.16	10.14
	Kadın	19	20.23	2.44	13.16	2.85	38.53	5.55	71.91	7.38
Son test	Erkek	49	20.30	3.39	13.66	2.60	38.52	7.58	72.48	10.40
	Kadın	19	20.69	13.35	38.13	72.17	3.21	2.39	6.62	8.81
Uygulama	**Öğrenim Durumu**	**N**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**	**$\bar{X}$**	**S**
Ön test	Lisans	16	19.69	2.94	13.63	3.20	37.13	9.72	70.44	10.70
	Yüksek Lisans	39	19.53	3.06	13.23	2.46	37.18	7.29	69.94	9.76
	Doktora	13	18.85	2.44	13.96	2.35	36.46	5.53	69.26	7.47
Son test	Lisans	16	21.94	3.26	13.46	2.48	41.01	7.73	76.40	9.69
	Yüksek Lisans	39	19.71	3.40	13.53	2.79	37.23	7.08	70.48	9.96
	Doktora	13	20.62	2.60	13.85	1.82	38.77	6.98	73.23	9.15

Tablo 5 incelendiğinde yazma eğilimi ölçeğinden elde edilen sonuçların yazma kaygısı ölçeği için elde edilen sonuçlarla benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Yazma eğilimi ölçeği sonuçlarına göre cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri alt gruplarında en yüksek ve en düşük aritmetik ortalamaya sahip puan ön ve son test uygulamaları için aynıdır. Buna göre cinsiyet ve öğrenim durumu değişkeni alt gruplarında bulunan bireylerin yazma eğilimi ölçeği ön ve son test puanları için en yüksek aritmetik ortalama tutku alt boyutu; en düşük aritmetik ortalama ise süreklilik alt boyutu için hesaplanmıştır.

Analiz Varsayımlarına İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları için gerçekleştirilen analizler öncesinde, kullanılacak yöntemin parametrik olup olmayacağına karar verme sürecinde göz önüne alınan normallik varsayımına ilişkin sonuçlar verilmiştir. Araştırma kapsamında iki

kategorili cinsiyet ve üç kategorili öğrenim durumu değişkeni için incelemeler yapılmıştır. Her iki değişkenin normallik incelemelerinde Shaphiro Wilks testinden yararlanılmıştır. yazma eğilimi ve yazma kaygısı ölçekleri için elde edilen Shaphiro Wilks testi sonuçları tablo 6 ve tablo 7'de sunulmuştur. Deney ve kontrol gruplarının puanları için gerçekleştirilen normallik incelemelerinde ise çarpıklık/basıklık katsayıları ve histogram grafiklerinden yararlanılmıştır. Bu incelemelere ilişkin bulgular ise Ek-4'te verilmiştir.

Tablo 6:Yazma Kaygısı Ölçeği Shaphiro Wilks Testi Sonuçları

Değişken	**Puan**		**Alt grup**	**İstatistik**	**Serbestlik Derecesi (sd)**	**p**
Cinsiyet	Ön Test	Zevk alma	Erkek	0.97	49	0.27
			Kadın	0.91	19	0.08
		Ön Yargı	Erkek	0.96	49	0.14
			Kadın	0.94	19	0.32
		Değerlendirilme Kaygısı	Erkek	0.96	49	0.14
			Kadın	0.94	19	0.32
		Yazıklarını Paylaşma	Erkek	0.96	49	0.11
			Kadın	0.99	19	0.98
		Toplam	Erkek	0.98	49	0.64
			Kadın	0.95	19	0.39
	Son Test	Zevk alma	Erkek	0.97	49	0.29
			Kadın	0.97	19	0.77
		Ön Yargı	Erkek	0.95	49	0.049*
			Kadın	0.93	19	0.20
		Değerlendirilme Kaygısı	Erkek	0.95	49	0.049*
			Kadın	0.93	19	0.20
		Yazıklarını Paylaşma	Erkek	0.96	49	0.12
			Kadın	0.87	19	0.016*
		Toplam	Erkek	0.94	49	0.019*
			Kadın	0.95	19	0.40
Öğrenim Durumu	Ön Test	Zevk alma	Lisans	0.95	16	0.42
			Yüksek Lisans	0.97	39	0.36
			Doktora	0.93	13	0.31
		Ön Yargı	Lisans	0.96	16	0.73
			Yüksek Lisans	0.96	39	0.16
			Doktora	0.92	13	0.26
		Değerlendirilme Kaygısı	Lisans	0.96	16	0.73
			Yüksek Lisans	0.96	39	0.16
			Doktora	0.92	13	0.26
		Yazıklarını Paylaşma	Lisans	0.94	16	0.39
			Yüksek Lisans	0.97	39	0.29
			Doktora	0.82	13	0.01*
		Toplam	Lisans	0.93	16	0.27
			Yüksek Lisans	0.99	39	0.91
			Doktora	0.96	13	0.79

Tablo 6'nın devamı

Değişken		Puan	Alt grup	İstatistik	sd	p
Öğrenim Durumu	Son Test	Tutku	Lisans	0.95	16	0.49
			Yüksek Lisans	0.99	39	0.92
			Doktora	0.99	13	1.00
		Toplam	Lisans	0.97	16	0.85
			Yüksek Lisans	0.98	39	0.77
			Doktora	0.98	13	0.98
		Zevk Alma	Lisans	0.91	16	0.10
			Yüksek Lisans	0.97	39	0.43
			Doktora	0.93	13	0.39
		Ön Yargı	Lisans	0.95	16	0.42
			Yüksek Lisans	0.92	39	0.01*
			Doktora	0.97	13	0.91
		Değerlendirme Kaygısı	Lisans	0.95	16	0.42
			Yüksek Lisans	0.92	39	0.00*
			Doktora	0.97	13	0.91
		Yazdıklarını Paylaşma	Lisans	0.93	16	0.20
			Yüksek Lisans	0.95	39	0.09
			Doktora	0.94	13	0.47
		Toplam	Lisans	0.96	16	0.74
			Yüksek Lisans	0.92	39	0.00*
			Doktora	0.98	13	0.98

*p<0.05

Tablo 6 incelendiğinde yazma kaygısı ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanları için cinsiyet değişkeni esas alındığında son test uygulamasında ön yargı, değerlendirilme kaygısı, yazdıklarını paylaşma ve ölçek toplam puanlarının alt gruplardan birinde normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Öğrenim durumu değişkeni için ise ön test uygulamasında yazdıklarını paylaşma; son test uygulamasında ön yargı, değerlendirilme kaygısı ve ölçek toplam puanlarının alt gruplardan birinde normal dağılmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenleri esas alınarak yapılan alt grup karşılaştırmalarında normal dağılım göstermeyen puanlar için parametrik olmayan yöntemler kullanılmıştır. Diğer puanlar için ise parametrik yöntemler tercih edilmiştir.

Tablo 7:Yazma Eğilim Ölçeği Shaphiro Wilks Testi Sonuçları

Değişken	Puan		Cinsiyet	İstatistik	sd	p
Cinsiyet	Ön Test	Güven	Erkek	0.99	49	0.82
			Kadın	0.94	19	0.25
		Süreklilik	Erkek	0.97	49	0.16
			Kadın	0.91	19	0.07
		Tutku	Erkek	0.99	49	0.98
			Kadın	0.91	19	0.08
		Toplam	Erkek	0.99	49	0.89
			Kadın	0.97	19	0.70

Tablo 7'nin devamı

Değişken		Puan	Alt grup	İstatistik	sd	p
Cinsiyet	Son Test	Güven	Erkek	0.98	49	0.36
			Kadın	0.91	19	0.08
		Süreklilik	Erkek	0.96	49	0.13
			Kadın	0.98	19	0.93
		Tutku	Erkek	0.98	49	0.75
			Kadın	0.95	19	0.36
		Toplam	Erkek	0.99	49	0.82
			Kadın	0.96	19	0.51
Öğrenim durumu	Ön Test	Güven	Lisans	0.94	16	0.32
			Yüksek Lisans	0.98	39	0.86
			Doktora	0.93	13	0.29
		Süreklilik	Lisans	0.86	16	.022*
			Yüksek Lisans	0.98	39	0.58
			Doktora	0.96	13	0.80
		Tutku	Lisans	0.94	16	0.38
			Yüksek Lisans	0.99	39	0.86
			Doktora	0.95	13	0.58
		Toplam	Lisans	0.95	16	0.45
			Yüksek Lisans	0.99	39	0.97
			Doktora	0.99	13	1.00
	Son Test	Güven	Lisans	0.97	16	0.80
			Yüksek Lisans	0.98	39	0.79
			Doktora	0.91	13	0.21
		Süreklilik	Lisans	0.97	16	0.89
			Yüksek Lisans	0.96	39	0.18
			Doktora	0.93	13	0.32
		Tutku	Lisans	0.95	16	0.49
			Yüksek Lisans	0.99	39	0.92
			Doktora	0.99	13	1.00
		Toplam	Lisans	0.97	16	0.85
			Yüksek Lisans	0.98	39	0.77
			Doktora	0.98	13	0.98

*p<0.05

Tablo 7 incelendiğinde yazma eğilim ölçeği alt boyut ve ölçek toplam puanları için cinsiyet ve öğrenim durumu değişkenlerinden sadece öğrenim durumu değişkenine göre ön test uygulamasında süreklilik puanının normal dağılım göstermediği belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda yalnızca bu puan için yapılan analizlerde parametrik olmayan yöntem kullanılmıştır. Diğer puan türleri için parametrik yöntemlerden yararlanılmıştır.

Deney ve kontrol grupları için yapılan karşılaştırmaların tümünde ise parametrik yöntemler tercih edilmiştir. Deney ve kontrol gruplarının yazma eğilim ve kaygı puanlarının normallik incelemeleri basıklık ve çarpıklık katsayıları ile histogram

grafiklerinden yararlanılarak yapılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları için normal dağılım aralığı ±1.96 olarak kabul edilmiştir. Ayrıca histogram grafikleri üzerine çizilen normal dağılım eğrileri ile dağılımların normallikleri kontrol edilmiştir. Tüm bu incelemeler deney ve kontrol grubu puan dağılımlarının normal olduğunu göstermiştir.

Araştırma Değişkenlerinin Betimsel İstatistiklerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın İlk Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi olan "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön ve son test uygulamalarında elde edilen kaygı ve eğilim ölçeği puanlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 8'de sunulmuştur. Bu araştırma sorusuna yönelik incelemeler için parametrik olan yöntemlerden İlişkisiz Örneklemler T testi, parametrik olmayan yöntemlerden ise Mann Whitney U testi kullanılmıştır.

Tablo 8: Çalışma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin Analiz Sonuçları

Değişken	Test	Puan	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Eğilim	ÖN TEST	Güven	Erkek	49	19.13	3.03	-1.41	66.00	0.16
			Kadın	19	20.23	2.44			
		Süreklilik	Erkek	49	13.58	2.52	0.59	66.00	0.55
			Kadın	19	13.16	2.85			
		Tutku	Erkek	49	36.45	8.16	-1.20	48.11	0.23
			Kadın	19	38.53	5.55			
		Toplam	Erkek	49	69.16	10.14	-1.08	66.00	0.29
			Kadın	19	71.91	7.38			
	SON TEST	Güven	Erkek	49	20.30	3.39	-0.43	66.00	0.67
			Kadın	19	20.69	3.21			
		Süreklilik	Erkek	49	13.66	2.60	0.45	66.00	0.66
			Kadın	19	13.35	2.39			
		Tutku	Erkek	49	38.52	7.58	0.20	66.00	0.84
			Kadın	19	38.13	6.62			
		Toplam	Erkek	49	72.48	10.40	0.12	66.00	0.91
			Kadın	19	72.17	8.81			
Kaygı	ÖN TEST	Zevk alma	Erkek	49	12.31	3.04	1.00	66.00	0.32
			Kadın	19	11.51	2.76			
		Ön yargı	Erkek	49	15.86	3.53	0.67	66.00	0.50
			Kadın	19	15.25	2.88			
		Değerlendirilme Kaygısı	Erkek	49	15.86	3.53	0.67	66.00	0.50
			Kadın	19	15.25	2.88			

Tablo 8'in devamı

Değişken	Test	Puan	Cinsiyet	N	$\overline{X}$	S	t	sd	p
Kaygı	ÖN TEST	Yazdıklarını paylaşma	Erkek	49	8.31	2.06	0.41	66.00	0.69
			Kadın	19	8.07	2.55			
		Toplam	Erkek	49	56.89	8.88	1.48	66.00	0.14
			Kadın	19	53.29	9.38			
	SON TEST	Zevk alma	Erkek	49	12.11	3.15	0.47	66.00	0.64
			Kadın	19	11.72	2.84			
Değişken	**Test**	**Puan**	**Cinsiyet**	**N**	**Sıra ortalaması**		**Sıra toplamı**	**U**	**p**
Kaygı	SON TEST	Ön yargı	Erkek	49	37.82		1853.00	303.00	0.03*
			Kadın	19	25.95		493.00		
		Değerlendirilme Kaygısı	Erkek	49	36.78		1802.00	354.00	0.13
			Kadın	19	28.63		544.00		
		Yazdıklarını paylaşma	Erkek	49	33.45		1639.00	414.00	0.47
			Kadın	19	37.21		707.00		
		Toplam	Erkek	49	37.50		1837.50	318.50	0.04*
			Kadın	19	26.76		508.50		

*p<0.05

Tablo 8'de açıklanan sonuçlara göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön ve son test puanları üzerinde gerçekleştirilen analizlerde sadece son test uygulamalarında elde edilen yazma kaygısı ölçeği toplam (U = 303.00, p<.05) ve ön yargı alt boyut puanlarının (U = 318.50, p<.05) anlamlı farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Ön yargı alt boyut puanları için hesaplanan sıra ortalaması değerleri incelendiğinde erkek bireylerin, kadın bireylere nazaran daha yüksek ön yargıya sahip olduğu söylenebilir. Ölçek toplam puan düzeyinde yapılan incelemeler ise erkek bireylerin yazma kaygısı düzeylerinin kadın bireylere göre daha yüksek olduğunu göstermektedir. Bu iki puan dışında kalan diğer hiçbir puan için cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık belirlenmemiştir. Yazma Eğilimi Ölçeği için bu durum, uygulama öncesinden sonrasına kadın ve erkek bireylerde eğilim düzeylerinin benzer biçimde değişmesi olarak yorumlanabilir.

Araştırmanın İkinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi olan "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin ön ve son test uygulamalarında elde edilen kaygı ve eğilim ölçeği puanlarında öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular tablo 9'da sunulmuştur. Bu araştırma sorusu için yapılan incelemelerde parametrik olan yöntemlerden Tek Faktörlü Anova, parametrik olmayan yöntemlerden ise Kruskall Wallis H testi kullanılmıştır. Tek Faktörlü Anova

testi öncesinde alt gruplarda ilgili puanların varyans homojenliği incelenmiş ve tüm varyansların alt gruplarda homojen olduğu görülmüştür.

Tablo 9:Çalışma Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı Düzeylerinin Öğrenim Durumu Değişkenine İlişkin Kruskall Wallis H Testi Sonuçları

Puan	Test	Alt Boyut	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
Eğilim	Ön test	Güven	Gruplararası	5.87	2	2.94	.34	.71	
			Gruplariçi	558.06	65	8.59			
			Toplam	563.93	67				
		Tutku	Gruplararası	5.21	2	2.61	.04	.96	
			Gruplariçi	3802.27	65	58.50			
			Toplam	3807.48	67				
		Toplam	Gruplararası	9.89	2	4.94	.05	.95	
			Gruplariçi	6007.26	65	92.42			
			Toplam	6017.14	67				
	Son test	Güven	Gruplararası	56.85	2	28.42	2.71	.07	
			Gruplariçi	681.00	65	10.48			
			Toplam	737.85	67				
		Süreklilik	Gruplararası	1.25	2	0.63	.10	.91	
			Gruplariçi	427.08	65	6.57			
			Toplam	428.33	67				
		Tutku	Gruplararası	163.58	2	81.79	1.57	.22	
			Gruplariçi	3384.30	65	52.07			
			Toplam	3547.88	67				
		Toplam	Gruplararası	409.88	2	204.94	2.15	.12	
			Gruplariçi	6184.67	65	95.15			
			Toplam	6594.55	67				
Kaygı	Ön test	Zevk Alma	Gruplararası	21.13	2	10.57	1.21	0.30	
			Gruplariçi	567.68	65	8.73			
			Toplam	588.82	67				
		Değerlendirilme Kaygısı	Gruplararası	28.03	2	14.02	1.26	0.29	
			Gruplariçi	724.01	65	11.14			
			Toplam	752.04	67				
		Ön Yargı	Gruplararası	117.89	2	58.95	3.40	0.04*	Lisans-Doktora**
			Gruplariçi	1128.32	65	17.36			
			Toplam	1246.22	67				
		Toplam	Gruplararası	389.76	2	194.88	2.45	0.09	
			Gruplariçi	5160.95	65	79.40			
			Toplam	5550.71	67				
	Son test	Zevk Alma	Gruplararası	64.60	2	32.30	3.75	0.03*	Yüksek Lisans**-Lisans
			Gruplariçi	560.52	65	8.62			
			Toplam	625.12	67				
		Yazdıklarını Paylaşma	Gruplararası	2.64	2	1.32	0.37	0.69	
			Gruplariçi	234.01	65	3.60			
			Toplam	236.65	67				

Tablo 9'un devamı

Puan	Test	Alt Boyut	Grup	N	Sıra Ortalaması	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğilim	Ön test	Süreklilik	Lisans	16	37.25	2	1.20	0.55	
			Yüksek Lisans	39	32.26	2			
			Doktora	13	37.85	2			
Kaygı	Ön test	Yazdıklarını Paylaşma	Lisans	16	36.41	2	0.21	0.90	
			Yüksek Lisans	39	33.74	2			
			Doktora	13	34.42	2			
	Son test	Ön Yargı	Lisans	16	20.16	2	12.75	0.00	
			Yüksek Lisans	39	36.87	2			
			Doktora	13	45.04	2			
		Değerlendirilme Kaygısı	Lisans	16	28.56	2	2.81	0.25	
			Yüksek Lisans	39	34.83	2			
			Doktora	13	40.81	2			
		Toplam	Lisans	16	20.94	2	10.16	0.01*	Yüksek Lisans**-Lisans, Lisans-Doktora**
			Yüksek Lisans	39	37.79	2			
			Doktora	13	41.31	2			

*p<0.05
**Lehine fark olan grup

Tablo 9'da verilen sonuçlar, ön ve son test uygulamalarında elde edilen yazma eğilimi puanları için öğrenim durumu değişkeni alt grupları arasında anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuç öğrenim durumu değişkeni alt gruplarındaki bireylerin uygulama öncesinden sonrasına yazma eğilim düzeylerinin benzer yönde ve miktarda değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Tablo 9'da yazma kaygısı ölçeğine ilişkin sonuçlar incelendiğinde ön test uygulamaları için ön yargı alt boyut puanları [$F(2,67)=3.40$, $p<0.05$]; son test uygulamaları için ise zevk alma alt boyutu [$F(2,67)=3.75$, $p<0.05$] ve ölçek toplam puanlarında [χ^2 $(2,68)=10.16$, $p<0.05$]; öğrenim durumu değişkeni alt grupları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Ön test uygulaması ön yargı alt boyutu için doktora – lisans alt grupları arasında doktora grubu lehine anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. Son test uygulaması için ise zevk alma alt boyutunda yüksek lisans – lisans alt grupları arasında yüksek lisans grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Son olarak yazma kaygısı ölçeği toplam puanları için yapılan grup karşılaştırmalarında yüksek lisans – lisans ve lisans – doktora grupları arasında sırasıyla yüksek lisans ve doktora grupları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın Üçüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Bu başlık altında araştırmanın üçüncü alt problemi olan "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının uygulama öncesi yazma eğilim ve yazma kaygı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular tablo 10'da sunulmuştur. Bu araştırma sorusu için parametrik olan yöntemlerden İlişkisiz Örneklemler T testi testinden yararlanılmıştır.

Tablo 10:Deney ve Kontrol Grubu Uygulama Öncesi Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Ön Test Puanları Analiz Sonuçları

Puan	Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Eğilim	Güven	Deney	32	18.85	3.31	-1.59	66	0.12
		Kontrol	36	19.96	2.41			
	Süreklilik	Deney	32	13.58	2.83	0.34	66	0.73
		Kontrol	36	13.36	2.43			
	Tutku	Deney	32	37.56	7.84	0.55	66	0.59
		Kontrol	36	36.56	7.34			
	Toplam	Deney	32	69.99	9.66	0.05	66	0.96
		Kontrol	36	69.87	9.45			
Kaygı	Zevk alma	Deney	32	12.04	2.89	-0.12	66	0.90
		Kontrol	36	12.12	3.07			
	Ön yargı	Deney	32	20.66	4.42	1.44	66	0.15
		Kontrol	36	19.16	4.15			
	Değerlendirilme Kaygısı	Deney	32	14.61	3.48	-2.63	66	0.01*
		Kontrol	36	16.66	2.95			
	Yazdıklarını paylaşma	Deney	32	8.15	2.26	-0.32	66	0.75
		Kontrol	36	8.32	2.15			
	Toplam	Deney	32	55.45	8.68	-0.37	66	0.72
		Kontrol	36	56.27	9.56			

*p<0.05

Tablo 10'da verilen sonuçlara göre deney ve kontrol grupları yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri ön test puanlarından yalnızca değerlendirme kaygısı alt boyutu puanlarının deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur [t(66)=-2.63, p<0.05]. Diğer puanlar için uygulama grupları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre değerlendirme kaygısı alt boyut puanlarının uygulama sonrasında yapılacak karşılaştırmalara dâhil edilmemesine karar verilmiştir. Bunun nedeni, uygulama öncesinde benzer düzeyde olmayan

özelliklerin incelenmesinin, yanlış yorumlamalara neden olabilme olasılığı ile açıklanabilir.

Araştırmanın Dördüncü Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan: "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan kontrol grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri, özel yazma etkinlikleri uygulaması öncesinde ve sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında açıklanmıştır. Bulgular tablo 11'de sunulmuştur. Bu araştırma sorusu için parametrik olan yöntemlerden İlişkili Örneklemler T Testi'nden yararlanılmıştır.

Tablo 11: Kontrol Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Analiz Sonuçları

Puan	Alt Boyut	Test	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Eğilim	Güven	Ön test	36	19.96	2.41	0.27	35	0.79
		Son test	36	19.84	3.23			
	Süreklilik	Ön test	36	13.36	2.43	-1.09	35	0.28
		Son test	36	13.82	2.52			
	Tutku	Ön test	36	36.56	7.34	-0.32	35	0.75
		Son test	36	36.85	7.07			
	Toplam	Ön test	36	69.87	9.45	-0.52	35	0.61
		Son test	36	70.52	10.37			
Kaygı	Zevk alma	Ön test	36	12.12	3.07	-0.43	35	0.67
		Son test	36	12.37	3.39			
	Ön yargı	Ön test	36	19.16	4.15	1.13	35	0.27
		Son test	36	18.37	4.34			
	Değerlendirilme Kaygısı	Ön test	36	16.66	2.95	2.00	35	0.05
		Son test	36	15.31	2.61			
	Yazdıklarını paylaşma	Ön test	36	8.32	2.15	-0.23	35	0.82
		Son test	36	8.41	1.99			
	Toplam	Ön test	36	56.27	9.56	1.16	35	0.25
		Son test	36	54.47	7.86			

Tablo 11 incelendiğinde kontrol grubundaki bireylerin katılımı ile elde edilen yazma kaygısı ve eğilimi puanlarının ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre kontrol grubundaki bireylerin geçen süre içerisinde ilgili özelliklere sahip olma düzeylerindeki değişimin anlamlı düzeyde olmadığı söylenebilir.

Araştırmanın Beşinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Araştırmanın beşinci alt problemi olan: "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan deney grubunun yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri, özel yazma etkinlikleri uygulaması öncesinde ve sonrası karşılaştırıldığında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında sunulmuştur. Bulgular tablo 12'de verilmiştir. Bu araştırma sorusu için de parametrik olan yöntemlerden İlişkili Örneklemler T testinden yararlanılmıştır.

Tablo 12: Deney Grubu Uygulama Öncesi ve Sonrası Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Ön Test ve Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Analiz Sonuçları

Puan	Alt Boyut	Test	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Eğilim	Güven	Ön test	32	18.85	3.31	-4.10	31	0.00*
		Son test	32	21.05	3.35			
	Süreklilik	Ön test	32	13.58	2.83	0.55	31	0.59
		Son test	32	13.29	2.55			
	Tutku	Ön test	32	37.56	7.84	-2.05	31	0.049*
		Son test	32	40.17	7.21			
	Toplam	Ön test	32	69.99	9.66	-2.62	31	0.01*
		Son test	32	74.51	9.09			
Kaygı	Zevk alma	Ön test	32	12.04	2.89	1.06	31	0.30
		Son test	32	11.59	2.62			
	Ön yargı	Ön test	32	20.66	4.42	3.37	31	0.00*
		Son test	32	18.12	4.36			
	Değerlendirilme Kaygısı	Ön test	32	14.61	3.48	-0.15	31	0.88
		Son test	32	14.70	3.58			
	Yazdıklarını paylaşma	Ön test	32	8.15	2.26	0.30	31	0.77
		Son test	32	8.06	1.76			
	Toplam	Ön test	32	55.45	8.68	2.06	31	0.048*
		Son test	32	52.47	9.67			

*p<0.05

Tablo 12 incelendiğinde deney grubu ön test ve son test uygulamalarında elde edilen puanların bazıları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Yazma eğilimi puanları için elde edilen sonuçlara göre güven, tutku alt boyutları ve ölçek toplam puanları için anlamlı farklılık olduğu belirlenmiştir. İncelenen puan türlerinin tümünde son test lehine olmak üzere güven alt boyutu için 2.20 puanlık; tutku alt boyutu için 2.61 puanlık; ölçek toplam puanları için ise 4.52 puanlık bir fark olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar yapılan uygulamaların deney grubunda yer alan bireylerin yazma eğilim düzeylerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Yazma Kaygısı puanları için elde edilen sonuçlara göre ise ön yargı alt boyutu ve

ölçek toplam puanları anlamlı farklılık gösterdiği ortaya konmuştur. Yazma kaygısı ölçeği için elde edilen sonuçlar, ön yargı alt boyut puanlarının ve ölçek toplam puanlarının ön testten son teste düşüş gösterdiğine işaret etmektedir. Bu sonuçlar ışığında, yapılan etkinliklerin deney grubunda yer alan bireylerin kaygı düzeylerinde azalma sağladığı yorumunu yapmak mümkündür.

Araştırmanın Altıncı Alt Problemine İlişkin bulgular

Araştırmanın altıncı problemi olan: "Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerden oluşan deney ve kontrol gruplarının uygulama sonundaki yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeyleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna ilişkin bulgular bu başlık altında verilmiştir. Bulgular tablo 13'de sunulmuştur. Bu araştırma sorusu için de parametrik olan yöntemlerden İlişkisiz Örneklemler T testi tercih edilmiştir.

Tablo 13: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Kaygısı ve Yazma Eğilimi Son Test Puanlarının Karşılaştırmasına Yönelik Analiz Sonuçları

Puan	Alt Boyut	Grup	N	$\bar{X}$	S	t	sd	p
Eğilim	Güven	Deney	32	21.05	3.35	1.52	66	0.13
		Kontrol	36	19.84	3.23			
	Süreklilik	Deney	32	13.29	2.55	-0.87	66	0.39
		Kontrol	36	13.82	2.52			
	Tutku	Deney	32	40.17	7.21	1.91	66	0.06
		Kontrol	36	36.85	7.07			
	Toplam	Deney	32	74.51	9.09	1.68	66	0.10
		Kontrol	36	70.52	10.37			
Kaygı	Zevk alma	Deney	32	11.59	2.62	-1.06	66	0.29
		Kontrol	36	12.37	3.39			
	Ön yargı	Deney	32	18.12	4.36	-0.24	66	0.81
		Kontrol	36	18.37	4.34			
	Yazdıklarını paylaşma	Deney	32	8.06	1.76	-0.76	66	0.45
		Kontrol	36	8.41	1.99			
	Toplam	Deney	32	52.47	9.67	-0.94	66	0.35
		Kontrol	36	54.47	7.86			

Tablo 13'de verilen sonuçlar incelendiğinde deney ve kontrol grupları yazma eğilimi ve kaygısı son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Deney grubunun ölçek puanlarındaki değişim kontrol grubunun ölçek puanlarındaki değişime oldukça yakın olduğundan bu şekilde bir sonuç elde edilmiştir. Bu sonuca

göre uygulamanın deney grubu yazma eğilimi ve kaygı düzeylerinde olumlu bir etki yarattığı tespit edilmiş olsa da bu etkinin istenilen düzeyde olmadığı söylenebilir.

BÖLÜM IV

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Öğrencilerin daha iyi metinler üretebileceği düşüncesiyle Elbow'un (2000: 15) öğretmenler, çocukların iyi birer insan olmalarına yardım edebilir. İyi yazılar yazmasını sağlayabilir görüşüyle ortaya çıkan özel yazma stratejisinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler üzerinde uygulanması sonucunda bulgulara ulaşılmıştır.

Deney grubunun özel yazma etkinlikleri uygulanmadan önceki ve sonraki yazma eğilimleri ve yazma kaygıları arasında anlamlı bir farklılık vardır. Yazma eğilimi ölçeğinin istatistiki sonuçlarına göre güven, tutku alt boyutları ve ölçek toplam puanları için son test lehine olmak üzere anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında yapılan çalışmaların deney grubunda yer alan bireylerin yazma eğilimi düzeylerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir.

Yazma kaygısı ölçeğinin istatistiki sonuçlarına göre ise ön yargı alt boyutu ve ölçek toplam puanlarının uygulama öncesine göre düşüş gösterdiği yani yapılan etkinlikler sonucunda yazma kaygısının düşüş gösterdiği belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında deney grubundaki bireylerin yazma kaygı düzeylerinde de azalma sağlandığı tespit edilmiştir.

Deney grubunun, özel yazma etkinlikleri uygulanmadan önceki ve uygulandıktan sonraki yazma eğilimi düzeyleri ve yazma kaygısı arasında anlamlı bir fark olması, öğrenciler için yazma çalışmaları planlanırken daha esnek davranılması gerektiği, öğrencilere daha fazla zaman verilmesi gerektiği ve öğrencideki değerlendirilme

korkusunun giderilmesi gerektiğiyle ilgili dönütler vermektedir. Alanyazında Çelik'in (2015) çalışması da bunu destekler niteliktedir: Değerlendirme kaygısı öğrencileri yazma sürecinde kısıtlar. Özel yazmada ise yazar not almak için ya da herhangi bir amaç için değerlendirilmek üzere yazmaz. Yazar, istediği konu üzerine, istediği kapsamda, istediği süre içinde bir yazıyı tamamlamalıdır.

Birey yazma sürecinde herhangi bir zorlukla karşılaştığında, eğilime dayalı olarak hoşgörü, risk almaya isteklilik, azim ve sebat, motivasyon ve ilgi gibi kaynakları yazma sürecine getirmektedir (Piazza ve Siebert, 2008). Çalışmanın uygulama boyutunda bu ilgilere yönelik olarak Elbow'un (2000: 16) bir insanın bir konu hakkında yazacak bir şeyi olmasa da her zaman bir insana yazacak bir şeyleri olduğu tespitinden hareketle, eğitim durumlarına mektup türü de eklenmiş ve bu çalışma sayesinde özel yazma yöntemi ile ilgi duyduğu alanda kendi kurallarıyla yazan öğrencinin yazma problemlerini de kendi kendine gidereceği öngörülmektedir.

Yazma başarısıyla ilişkilendirilen faktörlerden biri olan yazma eğilimi, yapılan çalışmalarda, Tüfekçioğlu (2010) tarafından öğrencilerin akademik başarısıyla da ilişkilendirilmiş ve yazma eğilimi ile yazma başarısı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Dolayısıyla özel yazma yönteminin artırdığı yazma eğiliminin yazma başarısına da olumlu yönde katkı sağladığı düşünülmektedir.

Ancak uygulama sonunda deney ve kontrol gruplarının yazma kaygısı ve yazma eğilim düzeyleri karşılaştırıldığında deney grubu ve kontrol grubu son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Bu sonuca göre uygulamanın deney grubu yazma eğilim ve kaygı düzeylerinde olumlu bir etki yarattığı ortaya konmuş ancak çalışmanın geneli itibariyle bu etkinin istenilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonuç hakkında uygulamayı yürüten okutman ile yapılan görüşme sonunda: Uygulamaya tabi tutulan öğrencilerin Türkçeyi daha yedi sekiz ay önce öğrenmeye başladıkları ve amaçları lisans ve lisansüstü eğitim almak olduğundan yedi sekiz aylık Türkçeleriyle bir sonraki dönemde derslere katılıp, ödev yapıp, belki makale yazacakları için yazmanın onlar adına en sıkıntılı beceri olduğunu, sürekli olarak denetim istediklerini, doğru sözcük kullandı mı, dilbilgisi doğru mu, metin doğru oluşturuldu mu? gibi sorular sorduklarını dolayısıyla bu

durumun onların yazma kaygısını hep yüksek tuttuğunu yazma eğilimlerinin de aynı nedenle düşük olduğunu belirtmiştir.

Öğrencilerle yapılan görüşme sonunda da öğrencilerin çoğunun burs ile Türkiye'ye gelmiş olması ve belirli süre içinde eğitimini tamamlaması gerekliliğinin de öğrencilerin edebi yazma etkinliklerinden ziyade akademik yazmayla ilgili bir şeyler öğrenmek istemesi sonucunu doğurduğu tespit edilmiştir. Bu durumun ise yazma kaygısının varlığını hep hissettirmesine neden olduğu düşünülmektedir. Türkiye'de mesleki dil, akademik dil vb. bir eğitime ulaşmak zor olacağı için yeni öğrendikleri bir yabancı dilde profesyonel iletişime geçmenin zor olacağını düşünen öğrencilerin stres yaptığı düşünülmektedir. Özel yazmanın bu sebeplerle yazma alışkanlığı kazanma, yazmadan zevk alma, yazılı anlatımı geliştirme gibi amaçları kısmen gerçekleştirirken öğrencilerin kaygılarını azaltmada bu anlamda işlevini tam olarak yerine getiremediği sonucuna varılmıştır.

Eğitim durumu değişkeni açısından bakıldığındaysa ön ve son test uygulamalarında elde edilen yazma eğilimi puanları için öğrenim durumu değişkeni alt gruplar arasında anlamlı bir fark olmadığını gösterirken; yazma kaygısı ölçeğine ilişkin istatistiki hesaplamalarda ise ön test uygulamasında ön yargı alt boyutu ve son test uygulamasında zevk alma alt boyutu ve ölçek toplam puanlarında öğrenim durumu değişkeni alt grupları arasında anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Ön test uygulaması ön yargı alt boyutu için doktora – lisans alt grupları arasında doktora grubu lehine anlamlı farklılık gösterirken; son test uygulamasında ise zevk alma alt boyutunda yüksek lisans – lisans alt grupları arasında yüksek lisans grubu lehine anlamlı farklılık olduğu ortaya konmuştur. Dolayısıyla yazma kaygısı ölçeği toplam puanları için yapılan grup karşılaştırmalarında yüksek lisans – lisans ve lisans – doktora grupları arasında sırasıyla yüksek lisans ve doktora grupları lehine anlamlı farklılık olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu bilgiler ışığında eğitim kademesi yükseldikçe yazma kaygısının azaldığı tespit edilmiştir. Zorbaz'ın (2010) İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma kaygısını ölçtüğü çalışmada ise sınıf seviyesi arttıkça yazma kaygısı artmaktadır. Lisans, doktora ve yüksek lisanstan bahsederken burada Zorbaz'ın çalışmasının koşut olmayan bir durum söz konusudur Bu veriler

doğrultusunda gelecekte yazma kaygısı alanında eğitim kademelerindeki farklılıklara dönük çalışmalar gerçekleştirilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan istatistik çalışmalarında ise sadece yazma kaygısı ölçeğinin son test uygulamasında ön yargı alt boyut puanları için hesaplanan sıra ortalaması değerleri incelendiğinde erkek bireylerin kadın bireylere nazaran daha yüksek ön yargıya sahip olduğu tespit edilmiştir. Dolaylısıyla ölçek toplam puan düzeyinde yapılan değerlendirmelere göre de erkeklerin kadınlara göre yazma konusunda daha yüksek kaygı taşıdıkları tespit edilmiştir. Bu sonuç Zorbaz'ın (2010) İlköğretim öğrencileri için yaptığı çalışmayla benzerlik göstermektedir. Kız öğrenciler yazmaktan daha fazla zevk almakta ve daha az yazma kaygısı duymaktadırlar. Ancak bir alt boyut ve ölçek toplam puanı dışında hiçbir puan için cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bundan dolayı yazma eğilimi ölçeği için de uygulama öncesinden sonrasına kadın ve erkek bireylerde eğilim düzeylerinin benzer şekilde değiştiği biçiminde bir yorum yapılmaktadır.

Çalışmanın verileri doğrultusunda yazma kaygısının altında yatan öğrencilerin geleceğe dair güvensiz hissetmelerinin nedenleri araştırılıp bu durumları ortadan kaldırmak için neler yapılması gerektiği araştırılabilir. Elbow'un (2010) yazmanın tek bir methodu olamayacağı bazen metadolojik olarak da sınıflandırılamayacağı düşüncesinden hareketle özgürlükçü yeni planlamalarla yazma kaygısını düşürecek alternatif etkinlikler denenebilir.

Özel yazma etkinlikleri yedi hafta sürecek ve her hafta bir metin üretilecek şekilde planlandığı için planlı yazma alışkanlığı kazandırdığı da düşünülmektedir. Bu sayede Tiryaki'ye (2013) göre de planlı yazma alışkanlığı kazanan bireyler, duygu ve düşüncelerini bir sıra ve mantık çerçevesinde aktarma becerisi kazanabileceklerdir. Bu açıdan yazma eğilimi ve planlı yazma alışkanlığı arasındaki bağ ortaya konabilir.

Teknoloji kullanımının arttığı son yüzyılda bu çalışma öğrencilerin sosyal medya kanallarına yazmaları, bloglar ve e-posta iletişimi için de farklı bakış açılarıyla tekrar denenebilir.

Çalışmanın uygulama süresi daha uzun tutularak Türkiye'ye akademik bir eğitim almak amacıyla değil de özel amaçlarla gelen öğrenciler üzerinde tekrar denenebilir. Yazma eğilimi ve yazma kaygısını ölçmeden önce öğrencilerin yazma sıklığına bakılabilir, yazma eğilimi ve yazma kaygısı arasındaki bağlantı ortaya konulabilir.

Türkçeyi yabancı dil olarak öğreten okutmanların yeterlik seviyeleri ve hangi bölümlerden mezun olduğu ortaya konup bu çalışma farklı okutmanların ders verdiği sınıflardan oluşan daha büyük bir örnekleme uygulanabilir.

Özel yazma yöntemi, yaratıcı metinler üretme fırsatı veren bir yazma yöntemidir ancak bir dil öğretilirken amaç öğrencinin yaratıcı metinden çok doğru metin üretebilmesidir. Bu düşünce ışığında farklı düzeylere yönelik yeni çalışmalar yapılabilir.

Sonuç olarak yazma etkinlikleri planlanırken daha serbest bir zaman dilimine yayılabilir ve çalışma bu örneklemde olduğu gibi Türkiye'de akademik bir eğitim almayı planlayan öğrencilere değil de farklı düzeydeki yeni örneklemler üzerinde denenebilir.

KAYNAKÇA

Abdullah, E. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Okuma. Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9.

Almerico, g., Johnson, P., Henriott, D. Ve Shapiro, M. (2011). *Dispositions Assessment in Teacher Education: Devoloping an Assesment Instrument fort he College Classroom and the Field.* Research in higher Educational Journal, 11, 1-19.

Ağca, H. (1999). Yazılı Anlatım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Aksan, D. (1990). *Her Yönüyle Dil, Ana Çizgileriyle Dilbilim*. Ankara: TDK Yayınları.

Aşılıoğlu, B. (1993). Okullarda Türkçe Öğretimi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Avcı, S. & İşeri, K. (2014). *Yaratıcı Yazma Etkinliklerinin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimleri ve Yazma Kaygılarına Etkisi*. International Journal of Language Academy, 2(4), 152–169.

Bağcı, H. (2009). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazılı Anlatım Derslerine Yönelik Tutumları ile Yazma Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bandura, A. (1977). *Self Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. Psychological Review, 84(2), 191-215.

Baştuğ, M. (2015). İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazma Eğilimi, Tutumu ve Yazma Tutukluğunun Yazma Başarısı Üzerine Etkisi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 40(180), 73-98.

Barthes, R. (1987). *Yazı Nedir?*. İstanbul, Hil Yayınları.

Belet, Ş. & Yaşar, Ş. (2007). *Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi*. Journal of Theory and Practice in Education, 3(1), 69-86.

Boice, R. (1993). *Writing Blocks and Tacit Knowledge*. Journal of Higher Education, 61(1), 19-55.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Burns, N & Grove, S.K. (1993). *The Practice of Nursing Research: Conduct Critique & Utilization* Second Edition. Elsevieer Science Health Science.

Coşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Chastain, K. (1976). *Developing Second-Language Skills*. Chiacoga: Rand Me Nally College Publishing Company.

Çakır, İ. (2010). *Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?*. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28(1), 165-176.

Çelik, T. (2015). *Evaluation of Private Writing From the Student's Viewpoint*. International J. Soc. Sci. & Education, 5(2), 269-279.

Cüceloğlu, D. (1996). İnsan ve Davranışı. Ankara: Remzi Kitabevi.

Daly, J. A. & Wilson, D. A. (1983). Writing Apprehension. Self-esteem and Personalitiy Research in the Teaching of English, 17(4), 327-341.

Daly, J. A. & Miller, M. D. (1975). *The Empirical Development of an Instrument of Writing Apprehension.* Research in the Teaching of English, 9, 242-249.

Demirel, Ö. (1983). *Yabancı Dil Öğretimi.* Çağdaş Eğitim, 13(137), 17-21.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Demirel, Ö. (2011). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2004). *Yabancı Dil Öğretimi*. Ankara: MEB Yayınları.

Dilaçar, A. (1968). *Dil, Diller ve Dilcilik*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

Dilidüzgün, Ş. (2011). *Süreç Odaklı Yazma Etkinliklerinin Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Becerilerine Etkisi*. Türkçe Öğretimi Üzerine Çalışmalar, Günay V. D., Fidan Ö., Çetin B., Yıldız F., Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, İzmir.

Elbow, P. (2000). *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York, USA: Oxford University Press.

Elbow, P. (1999). *In Defense of Private Writing: Consequences for Theory and Research.* Written Communication, 16(139), 139-170.

Fox, R. F. (1980). *Treatment of Writing Apprehension and Its Effects on Composition.* Research in the Teaching of English, 14, 1, 39-49.

Güneş, Firdevs (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.

Günce, G. (1973). *Çocukta Zihin Gelişimi: Piaget Kuramına Toplu Bakış*. Ankara: Baylan Matbaası

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı Çocuk Edebiyatı*. Ankara: Pegem Yayınları.

Harmer, J. (2004). *How to Teach Writing*. UK: Longman.

Hill, A. (1969). *A. Linguistics. Vocie of America Lectures*. Maryland: Rockville.

Hyland, K. (2003). *Second Language Writing*. UK: Cambridge University Press.

Hyland, K. (2004). *Genre and Second Langage Writing*. Michigan: Unversity of Michigan Press,

İşeri, K, & Ünal, E. (2012). *Türkçe Öğretmen Adaylarının Yazma Kaygı Durumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2), 67-76.

Karakoç, B. (2012). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Kaygılarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2), 59-72

Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri.* Yazma Eğitimi, Ankara.

Kaygas, N. (2002). *Üniversite Son Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Dinleme Sonucu Anladıklarını Yazılı Anlatma Becerileri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Çanakkale.

Katz, L. G. (1993). Dispositions: Definitions and Implications for Early Childhood Practices. ERIC/EECE veri tabanından erişildi. htpp://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360104.pdf adresinden erişildi.

Keçik, İ. & Uzun, G.L. (2001). *Türkçe Sözlü ve Yazılı Anlatım*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.

Koç, S. (1979). *BAYDÖ'de Öğrencilerin Dil Gereksinimlerinin Saptanması: İşlevsel/İletişimsel Yaklaşım*. Eskişehir: İZLEM.

Langacker, R. W. (1973). *Fundamentals of Linfistic Analysis*. New York: Harcourt Brace Lavonovicg.

Lu, S.H. (2005). *A Correlational Study of Computer Aanxiety, Second Language Wrting Apprehension and Taiwanese College Student Experiences with Word Processing*. Unpublished Doctoral Dissertation, The University of Mississipi.

Mackey, W. F. (1971). *Language Teaching Analysis*. London: London Longman.

Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı Yazma Yaklaşımı Açısından Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerinin ve Ürünlerinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim dalı, Ankara.

Maltepe, S. (2011). *Türkçe Derslerindeki Yazma Süreçlerini Yaratıcı Yazama Yaklaşımı Açısından Değerlendirme Ölçeğinin Geliştirilmesi*, Theoretical and Applied Researches on Turkish Language Teaching. Germany-Essen: Die Blaue, 295-313.

Mason, L. & Boscolo, P. (2000). *Writing and Conceptuel Change, What Changes?*. Instructional Science, 28(3), 8.

McClenny, C. S. (2010), A disposition to write: Relationships with writing performance(Master Thesis İnedit), The Florida State University, Colleage of Education.

Murray, D. M. (1972). Teach Writing as a Process Not Product. The Leaflet, November 1972, pp. 11-14.

Oğuzhan, S. & Nur Hümeyra, Ö. E, (2013). *Yaratıcı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri*. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Türkçenin Eğitimi Özel Sayısı, 11.

Oral, G. (2014). *Yine yazı yazıyoruz*. Ankara Pegem Akademi.

Önder, N. (2009). İlköğretim Okulları 3. Sınıf Öğrencilerinin Konuşma ve Yazma Sorunları(Bitlis Örneği). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Bolu.

Özbay, M. & Zorbaz, K.Z (2011). *Daily-Miller'ın Yazma Kaygısı Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması.* Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/Mustafa Kemal University Journal of Social Sciences Institute, 8(16), 33-48.

Özbay, M. (2007). Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II. Ankara: Öncü Kitap.

Özbay, M. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özbay, M. (2010). *Türkçe Öğretimi Yazıları.* Ankara: Öncü Kitap.

Özen, Ahmet A. (1978). *Guide for Methodology and Practice Teaching*. Ankara: Gazi Eğitim Enstitüsü Yayınları.

Özbay, M. (1995). *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine Bir Araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Ankara.

Özmen, H. (2015). Eğitimde Bilimsel Araştırma Yöntemleri(Editör: Doç. Dr. Mustafa Metin). Ankara: Pegem Akademi, 57.

Pajares, F. (2002). *Gender and Perceived Self-Efficacy in Self-Regulated Learning,* Theory Into Practice, 41(2),116-125.

Pajares F. (2003). *Self-efficacy Beliefs, Motivation, and Achievement in Writing: A Review of the Literature*. Reading and Writing Quarterly, 19, 139-158.

Piazza, C.L. ve Siebert, C. F. (2008). *Devolopment and Validation of a Writing Dispositions Scale for Elementary and Middle School Students*. Journal of Educational Research, 101(5), 275-286.

Puren C. (2004). *Lêvolution Historique Des Approches En Didactique Des Langues – Cultures ou Comment Faire L'unite Des "Unites Didactiques" Congres Annuel de l'Association Pour la Diffusion de l'Allemand en France (ADEAF)*, Ecole Superieure de Commerce de Clermont-Ferrand 2-3 Novembre, Fransa.

Reeves, L. (1997). *Minimazing Writing Apprehension in the Learner Centred Classroom*. English Journal, 86(6), 38-45

Reio, J. S.; Alexander, P. A.; Reio, T. G.; Newman, I. (2014). *Do Students' Beliefs About Writing Relate to Their Writing Self-efficacy, Apprehension, and Performance.* Elsevier. Learning and Instruction, 33, 1-11.

Rodriguez, S. A. (2004). *L'evolution des Methodologies Dans l'enseignement du Français Langue Etrangere Depuis la Methodologie Traditionnelle Jusqu'a nos Jours,* Cuademos del Marques de San Adrian. Revista de Humanidades, 1.

Roucek, Joseph S. (1986). *Study of Foreign Languages*. New York: Philosophical Library.

Russel, B. (1973). *The Uses of Language Concepts and Processes* (*Editted by Joseph A Devite.* N.J.). Englewoord Cliffs: Prentice Hall Inc..

Sallabaş, M. E. (2007). *İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Kendini Yazılı Olarak İfade Etme Kazanımlarına Ulaşma Düzeyi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sebütekin, H. (1973). *Yabancı Dil Öğretiminde Yöntem*. Boğaziçi Üniversitesi Derisi, Humaniter Bölümler, Humanities, 1.

Selfe, C. L. (1981). *The Composing Processes of Four High for Low Writing Apprehensives: A Modified Case Study*. Unpublished doctoral dissertation, University of Texax, Austin.

Sever, S. (2004). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme (4. Baskı)*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sevim, O. ve Özdemir Erem, N.H. (2013). *Yabancı Drama Tekniğinin Öğrencilerin Yazma Kaygıları Üzerindeki Etkileri*. Adıyaman Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6(11), 976–991.

Temizkan, M. (2010). *Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi.* Türklük Bilimi Araştırmaları, XXVII, 621-643.

Tezbaşaran, A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu (İkinci Baskı).* Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.

Tiryaki, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi*. Anadili Eğitimi Dergisi, 1(1), s. 38-44.

Tosun, C. (2006). *Yabancı Dil Öğretim ve Öğreniminde Eski ve Yeni Yöntemlere Yeni Bir Bakış*, Çankaya Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Journal of Arts and Sciences, 5.

Tok, M & Ünlü, S. (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. Electronic Journal of Social Sciences, 13(50), 73-95.

Tüfekçioğlu, B. (2010). *Yazma Becerisinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Dil Dergisi, 149, 30-45.

Ulvi, K. (1995). *English Listening Comprehension in the War Academy*. Gazi Üniversitesi, Ankara.

Usta, İ. (2012). *Dört Temel Dil Becerisi ve Arapça Öğretimindeki Katkıları*. International Journal of Social Science, 5(2), 317-326.

Yangın, B. (2002). *Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*, Mersin: Dersal Yayıncılık.

Yaman, H. (2000). *Türk Öğrencilerin Yazma Kaygısı*. International Online Journal of Educational Sciences, 2(1), 267-289.

Zorbaz, Z. (2011). *Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçülmesi,* E- Jounal of New World Sciences Academy Education Scientes, 6(3), 2271 – 2280.

Zorbaz, K.Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerinin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Anlatım Becerileriyle İlişkisi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

EKLER

Ek 1: Ölçekler

YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ

Aşağıda yazma ile ilgili 21 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyımdır.	5	4	3	2	1
Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
Yazımdaki soruları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
Okulda daha çok yazmak isterim.	5	4	3	2	1

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

Aşağıda yazma ile ilgili 26 tane cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Yazmaktan kaçınırım.					
Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur.					
Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.					
Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.					
Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.					
Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.					
Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.					
Düşüncelerimi kağıda dökmeyi severim.					
Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.					
Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.					
Yazma konusunda gerginim.					
İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.					
Yazmaktan zevk alıyorum.					
Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.					
Yazmak çok eğlencelidir.					
Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.					
Düşüncelerimi kağıt üzerinde görmeyi seviyorum.					
Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.					
Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.					
Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.					
İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.					
Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.					
Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
Yazılı anlatımda iyi değilim.					

Ek 2: Uygulama Planı

Çalışma, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde 2016 – 2017 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan C1 düzeyindeki yabancı uyruklu öğrencilerle yürütülmek üzere 7 haftalık özel yazma yöntemi içerikli eğitim öğretim ortamının düzenlenmesiyle ilerleyecektir.

Kişisel yazma uygulaması Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde uygulanacaktır. Uygulamada yazının doğası ve nitelikleri bilgisi yer alacak, uygulama için dersin içeriğinde köklü bir değişiklik yapılmayacaktır. Uygulamada yazının doğası ve nitelikleri ele alınacak düşünce yazılarının özellikleri metin örnekleriyle betimlenecek, öğrencilerle birlikte düşünce yazısı metinleri incelenecektir. Uygulama 7 hafta sürecektir. Uygulama dersinin son 10-15 dakikası kişisel yazmaya ayrılacaktır.

Aşağıda genel hatlarıyla belirtilen uygulama sürecinin her haftası için geniş kapsamlı eğitim durumları oluşturulacak ve uygulama öyle gerçekleşecektir.

1. HAFTA

Üç ölçekte dağıtılıp cevaplandıktan sonra "Önümüzdeki 6 hafta boyunca her uygulamanın sonunda on beş dakika kendi kendinize yazılar yazacaksınız. Haftaya başlıyoruz. Konusuna kendinizin karar verdiği bir yazıya başlayın. Yazıyı ne zaman bitireceğinize siz karar verin." denilecektir.

"Öğrencilere yazmak için konu bulabildiniz mi? Neler buldunuz?" diye sorulur. Karar vermelerini kolaylaştırmak için yazmayı istedikleri konular hakkında kitap okuyup okumadıkları, internetten ya da televizyondan bilgi alıp almadıkları sorulur. Bu konuya niçin ilgi duydukları sorulur. Dersin sonunda her öğrenci yazacağı konuya karar verir. İsteyenler yazılarının konularını söylerler, istemeyenler söylemezler. Derste öğrencilere verilmek istenen düşünce, aslında herkesin yazmak isteyeceği bir şeyler olduğu; ancak yetenekli olmadıklarını düşünmeleri nedeniyle bu işe kalkışmadığıdır.

2. HAFTA

Deneme türünün özellikleri anlatılır. Yazarların metinleri incelenir. Yazılarda kullanılan önadların "güzel, çirkin, hoş, kaba" gibi genel geçer ön adlardan değil "kırmızı, kısa, uzun, benekli, çalışkan" gibi nesneleri ve kişileri daha belirgin kılacak biçimde seçilmesi gerektiği söylenir. Yazıda anlatılan olayları anlatırken kısa ama gözün önünde canlandırılabilecek canlılıkta anlatabilmek için adlara ve eylemlere

ağırlık verilmesi gerektiği söylenir. Örneğin: “Çok güzel bir gündü” yerine “Sıcak bir yaz güneşi gökte parlıyordu.” Tümcesinin daha uygun olacağı söylenir. “Seçtiğiniz konu ile ilgili bugün bir başlangıç yapalım. Hadi kağıdı kalemi alın ve aklınıza gelen ilk şeyleri yazın (özgür yazma/free writing). İstediğiniz gibi yazabilirsiniz; çünkü onları sadece siz okuyacaksınız.” denilir. “Yazdıklarınızı atmayın, hatta mümkünse derli toplu bir defterde kalmaya çalışın. Taslaklarınızı atmayın. 7 haftanın sonunda ne kadar ilerlediğinizi göreceksiniz.” denir ve öğrenciler on dakika boyunca özgür yazma gerçekleştirirler.

3. HAFTA

Bu hafta anı yazı türünün özelliklerinden söz edilir. Yazarların metinlerinden örnekler okunur. Öğretmen göstererek tahtada bir anısını yazar. Aklına gelen ilk düşünceleri alt alta cümle cümle yazar. Sonra onların yanına, onlardan yola çıkarak anısını yazar. Bu sırada öğretmen beş duyu organını devindirecek sözcüklere yer verdiğini gösterir. Yazıda görme, duyma, dokunma, koklama ve tatma duyuları devinirse okurun metne daha çok bağlanacağı söylenir. Tahtadaki anı metni birlikte okunur. Metinde daha çok hangi duyu organının devindiği, hangisine az başvurulduğu belirtilir. Buna göre metin yeniden düzenlenir, eklemeler yapılır; aradaki fark gösterilir. Her duyu, metni daha çarpıcı kılmaktadır. Dersin son on beş dakikası siz de bir anınızı yazın denir. Öğretmen öğrencilere, dilerseniz geçen hafta sürdürdüğünüz yazıyı, dilerseniz anınızı yazın der.

4. HAFTA

Gezi yazısından söz edilir. Önce örnek bir yazı okunur, gezi yazısı üzerinde ne gibi özellikleri olduğu konuşulur. Öğretmen sevdiği bir yeri anlatır. Orayı nereden tanıdığını, neden sevdiğini, oraya ne zaman gittiğini... Alt alta yazdığı bu özelliklerden bir yazı çıkarır. Bunu yaparken zaman zaman öğrencilere sorar. Tüm metni toparlayarak yazar. Dersin son 15 dakikasında da siz yazın der. Öğrenciler dilediklerini yazarlar.

5. HAFTA

Mektup türünden söz edilir. Öğretmen tahtada bir roman kahramanına mektup yazar. Öğrencilere açık mektup yazmak isteseler kime yazmak istedikleri sorulur. Dersin son 15 dakikasında öğrenciler diledikleri konu üzerine özel yazma yöntemiyle yazılar yazarlar.

6. HAFTA

Betimleme, açıklama ve tartışma yazıda nasıl kullanılır. Karşıtlıklar nasıl oluşturulur; sözü edilen kişinin, yerin olayın fiziksel görünümü, içsel özelliklerinin vurgulanması ve buna göre yazılması gerektiği belirtilir ve tahtaya bir örnek yazılır. Yazının her türlü sanattan, bilimden ve yaşam örüntüsünden doğabileceği düşüncesi öğrencilere sezdirlir. Örnekler verilir, Seçilmiş resimler yorumlanır ve her konuda yazmanın mümkün olduğu anlatırlır. Yazdıklarımıza bir zaman sonra baktığımızda mutlaka yanlışlar bulacağımız öğrencilere söylenir. Öğretmen daha önce yazdığı bir yazıyı word dosyası biçiminde yansıya taşır. Eski yazısını yansıda görülecek biçimde düzeltir.

Öğrencilerden daha önce yazdıkları yazılarına dönüp bakmaları, düzeltmek istedikleri yerleri düzeltmeleri, zaman geçtikçe neleri beğenmediklerini not etmeleri istenir.

7. HAFTA

Öğrencilere uygulama öncesinde verilen açık uçlu sorular yeniden dağıtılır, yanıtlar toplanır. Bu dönem yazmaya dönük neler öğrendikleri ve yazı yazmaya dönük kendilerinde bir değişiklik olup olmadığını bildiren bir yazı yazmaları istenir. Bunun ardından, dönem boyu yazdıklarını benimle paylaşmak isteyen varsa yazılarını bir dosya halinde bana verebilir ve onun yazdıkları hakkında konuşabiliriz denir. Ölçekler tekrar uygulandıktan sonra çalışma bitirilir.

Ek 3: Örnek Eğitim Durumları

ÖZEL YAZMA TEKNİKLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE UYGULANMASI

BİRİNCİ HAFTA

GİRİŞ BÖLÜMÜ

HAZIRLIK

DİKKAT ÇEKME

Öğretmen derse girer girmez öğrencilere selam bile vermeden onlara bakarak şunları söyler: *"Herkesin yazmak isteyeceği bir şeyler vardır; ancak yetenekli olmadıklarını düşündükleri için bu işe kalkışmazlar. Yazarın yazma süresini kendi belirlediği, yazdıklarını kendisinin değerlendirdiği bir yöntem kullanılırsa yazı yazmak öğretilebilir."*

GÜDÜLEME

Öğretmen bir an durduktan sonra konuşmaya devam eder: *"Bu dersten sonra hepiniz yeni bir yazma yöntemi öğreneceksiniz ve yazı yazmak bir eziyet olmaktan çıkacak."* der.

HEDEFTEN HABERDAR ETME

Öğretmen: *"Bu derste, özel yazma yöntemini öğreneceksiniz. Endişe etmeyin, öğrenmek için çok efor sarf edeceğiniz bir şey değil. Bu yöntemde yazılarınızı kendiniz değerlendirecek paylaşıp paylaşmayacağınıza siz karar vereceksiniz. Ama eninde sonunda özgün ve başarılı bir yazının nasıl oluştuğuna dair bir fikriniz olacak."* der.

GEÇİŞ

Öğrencilere: *"Şimdi yedi hafta sürecek bu uygulama sonucunda yazıya yönelik tutumlarınızın değişip değişmediğini ispatlamak için bir kişisel bilgi formu ve iki anket dağıtacağım."* denilir ve aşağıdaki anketlerin birer kopyası sınıftaki bütün öğrencilere dağıtılır:

Kişisel Bilgi Formu

ADI SOYADI

.....

CİNSİYET

Erkek O Kadın O

YAŞ

.....

UYRUK

.....

OKUMAKTA OLDUĞUNUZ BÖLÜM

.....

OKUMAKTA OLDUĞUNUZ ÖRĞENİM DÜZEYİ

Lisans O Yüksek Lisans O Doktora O

BURS DURUMU

Alıyor O Almıyor O

Yazma Eğilimi Ölçeği

Aşağıda yazma ile ilgili 21 cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
İyi yazılar yazarım.	5	4	3	2	1
İyi yazmak için ihtiyaç duyduğum becerilere sahibim.	5	4	3	2	1
Zorlayıcı yazma hedeflerine kolaylıkla ulaşabilirim.	5	4	3	2	1
Öğretmenin istediği her yazma ödevinde başarılıyımdır.	5	4	3	2	1
Benim yazılı çalışmalarım sınıftakilerin içinde en iyiler arasındadır.	5	4	3	2	1
Yazmada her zaman yüksek notlar alabilirim.	5	4	3	2	1
Sınıfta yazmamı iyileştirmek için sıklıkla ek süre isterim.	5	4	3	2	1
Yazımdaki soruları çözmek için zaman harcarım.	5	4	3	2	1
Yazma için genellikle gereğinden fazla zaman harcarım.	5	4	3	2	1
İyi bir yazı yazmak için kendime bolca zaman ayırırım.	5	4	3	2	1
Yazmayı seviyorum.	5	4	3	2	1
Yazma okuldaki en sevdiğim etkinliktir.	5	4	3	2	1
Yazmak beni iyi hissettirir.	5	4	3	2	1
Bulduğum her fırsatta yazarım.	5	4	3	2	1
Yazmak bence eğlencelidir.	5	4	3	2	1
Boş vakitlerimde seçim şansım olursa yazmayı tercih ederim.	5	4	3	2	1
Yazma benim için önemlidir.	5	4	3	2	1
Kendimi yazmaya çok veririm.	5	4	3	2	1
Yazma dersini dört gözle beklerim.	5	4	3	2	1
Yazmak bana büyük bir memnuniyet veriyor.	5	4	3	2	1
Okulda daha çok yazmak isterim.	5	4	3	2	1

Yazma Kaygısı Ölçeği

Aşağıda yazma ile ilgili 26 cümle ve her cümlenin karşısında bu cümlede anlatılanlara ne düzeyde katıldığınızı belirlemeye yönelik 5 ifade yer almaktadır. Sizden istenen, size en çok uyan maddeye işaret koymanızdır. Vereceğiniz cevaplar hiçbir şekilde not olarak değerlendirilmeyeceği için önemli olan sizin samimi ve dürüst cevaplar vermenizdir. Bu cümlelerde doğru ya da yanlış cevap diye bir şey yoktur. Bazıları tekrar bile olsa lütfen cevapsız madde bırakmayınız. Teşekkür ederim.

	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Tamamen Katılmıyorum
Yazmaktan kaçınırım.					
Yazdıklarımın değerlendirilmesi konusunda bir endişem yoktur.					
Düşüncelerimi yazıya dökmeyi dört gözle beklerim.					
Yazdıklarımın değerlendirileceğini düşününce yazmaktan korkarım.					
Yazma etkinliklerine katılmak benim için çok korkutucu bir tecrübedir.					
Kompozisyonu teslim etmek kendimi iyi hissetmemi sağlar.					
Kompozisyon yazmaya başladığımda aklımdan her şey silinmiş gibi olur.					
Düşünceleri yazarak ifade etmek zaman israfı gibi görünüyor.					
Değerlendirilmesi ve yayımlanması için dergilere yazımı göndermek hoşuma gidiyor.					
Düşüncelerimi kağıda dökmeyi severim.					
Düşüncelerimi açık bir şekilde yazarak ifade etme yeteneğime güveniyorum.					
Yazdıklarımı arkadaşlarıma okutmak hoşuma gider.					
Yazma konusunda gerginim.					
İnsanlar yazdıklarımdan hoşlanır görünüyorlar.					
Yazmaktan zevk alıyorum.					
Düşüncelerimi hiçbir zaman açık bir şekilde yazıya dökemediğimi düşünüyorum.					
Yazmak çok eğlencelidir.					
Daha derse girmeden kompozisyon yazmada başarısız olacağımı düşünüyorum.					
Düşüncelerimi kağıt üzerinde görmeyi seviyorum.					
Yazdıklarımı başkalarıyla tartışmak eğlenceli bir iştir.					
Yazma etkinliklerinde, düşüncelerimi düzenlerken çok sıkıntılı anlar yaşıyorum.					
Bir kompozisyonu teslim ettiğimde başarısız olacağımı biliyorum.					
İyi kompozisyonlar yazmak benim için çok kolaydır.					
Diğer arkadaşlarım kadar iyi yazdığımı düşünmüyorum.					
Kompozisyonlarımın değerlendirilmesinden hoşlanmam.					
Yazılı anlatımda iyi değilim.					

GELİŞME BÖLÜMÜ

SUNU

İÇERİĞİ SUNMA

Dağıtılan kişisel bilgi formu ve anketler toplandıktan sonra öğretmen, aşağıda italik yazan konuşma metninden hareketle Özel Yazma yönteminin ne olduğunu öğrencilere anlatır:

Eleştirel düşünebilmeye ve dili yeniden örgütlemeye dayanan yazma becerisini geliştirmek ve geleneksel yazma eğitimi yöntemlerinin eksiklerini gidermek amacıyla çeşitli yazma eğitimi yöntemleri geliştirilmiş, tartışılmıştır.

Özel yazma, yazarın yazma süresini kendisinin belirlediği ve yazdıklarını kendisinin değerlendirdiği bir yazma yöntemidir. Özgün ve başarılı bir yazı, herhangi bir otoriteye beğendirme kaygısı taşımaksızın, kişinin öznel dünyasında, kendi beğenileri çevresinde oluşmaktadır. Yazı, üretim sırasında özeldir; ancak paylaşıldığında toplumsallığını ortaya koyar.

Öğrenciler bugüne kadar çoğunlukla öğretmenlerinin verdiği konular üzerine yazmak zorunda kaldılar; böylece ilgi duymadıkları ya da bilmedikleri bir konuya doğal olarak yanlış bir dil ya da bakış açısıyla yaklaştılar. Bu yedi haftalık uygulama süresince bu algı, bu sistem temelinden değişecek.

ARA ÖZET

Özel yazma yönteminin anlatımını bitiren öğretmen öğrencilere döner ve: *"Aranızda yazar olmak isteyenler var mı? Ya da istiyorlarsa neden?"* diye sorar. Eğer bu konuda istekli bir öğrenci kitlesi yoksa *"İstememenizin nedeni nedir?"* diye sorulur. Öğrenciyle iletişim kurulmaya çalışılır.

Sorulardan hareketle gerçekleştirilen tartışmayı öğretmen, yazı yazmaktan keyif almayı öğreneceklerini söyleyerek bitirir. *"Konu ve değerlendirme size ait olunca ortaya nasıl eğlenceli şeyler çıktığını görünce siz de şaşıracaksınız."* denir.

TEKRAR YAPMA

Öğrencilere *"Şimdiye kadar ne öğrendik? Özel yazma yönteminde yazma işi tamamen bizim kontrolümüzdeydi değil mi? Diğer yazma etkinliklerinden farkı daha özgür bir yazma etkinliği olmasıydı değil mi?"* diye sorulur ve uygulamanın bütünün anlaşıldığından emin olunur.

UYGULAMA BASAMAĞI

GENELLEMELER YAPMA

Öğretmen bir es verdikten sonra konuşmaya devam eder: "*Arkadaşlar yapılan araştırmalara göre: Yazma üzerine yapılan kaygı ve tutum çalışmalarından, öğrencilerin yazmaya yeterince güdülenmedikleri, yazmaya dönük önemli ölçüde kaygı taşıdıkları, yazmaya karşı olumsuz tutum geliştirdikleri anlaşılıyor. Araştırmaların genel fikri şu: Herkesin yazmak isteyeceği bir şeyler var; ancak yetenekli olmadıklarını düşündükleri için bu işe kalkışamıyorlar. Lakin sanılanın aksine yazı yazmak yetenekten ziyade öğrenilebilir bir şey ve doğru yöntem kullanılırsa yazmak öğretilebilir."*

DİKKATİ SÜRDÜRME

Öğrencilere, *"Sizce başarılı ve özgün bir yazı ortaya koyabilmek nasıl mümkün olur?"* sorusu sorulur. Tartışma ortamı sağlanır ve öğretmen fikirleri aşağıdaki gibi toparlar:

"Özgün ve başarılı bir yazı ortaya çıkabilmesi için her şeyden önce yazının bir otoriteye beğendirme kaygısı taşımaması gerekir, insanın kendi ilgi alanına dair kendi belirlediği sürede yazı yazması gerekir." denir. Önümüzdeki altı hafta boyunca gerçekleştirecekleri uygulamanın da anlattığı gibi olacağını ve kendi belirledikleri bir alanda kendi belirledikleri bir sürede istedikleri şekilde kendi kendilerine yazılar yazacakları belirtilir. Bu süre içinde yazdıkları yazıları bir dosyada saklayan öğrencilerin kendi kendini değerlendirebileceğini, isteyenlerin yazılarını paylaşabileceklerini ancak istemeyenlerin de yazılarını paylaşmayacağı söylenir.

"Şimdi ilk olarak hangi konuda yazmak istiyorsunuz? Onu düşünüp bir fikir listesi yapın!" denir.

ALIŞTIRMALARI PLANLAMA

Fikir listeleri yapıldıktan sonra uygulamanın planı ve detayları öğrencilere anlatılır:

"Uygulama yedi hafta sürecek. Her şeyden önce önümüzdeki bu yedi haftalık süreçte nelerin değiştiğini sizlerinde görebilmesi için az evvel de dediğim gibi paylaşmak istemeseniz dahi kendiniz için yazılarınızı bir dosyada saklamanız gerekiyor.

Şimdi fikir listenizden aklınıza yatan bir konu seçelim. Kendinize şunları sorun: O konuda hiç kitap okudunuz mu? Belgesel ya da film izlediniz mi? O alanda neler biliyorsunuz? Neden ilgi duyuyorsunuz? Bunları düşünün. Konu bulamayanlar da bir hafta boyunca düşünüp gelebilir.

Sonra bu bilgilerden de hareketle burada edebi bir metin ortaya koymak için gerekenleri anlatacağım ve önümüzdeki haftadan itibaren her uygulama dersinin son on beş dakikasında yazı yazmaya başlayacağız.

Her hafta sadece bir uygulama dersiniz olacak ve dosyamızda her hafta için bir yazı olacak şekilde toplamda altı metne sahip olacağız. Bu metinlere bakıp gelişme seviyenizi değerlendirebileceksiniz."

GERİ BİLDİRİMİ PLANLAMA

Öğretmen öğrencilere tekrar hatırlatmalar yapar: "*Unutulmasın diye sıklıkla tekrar ediyorum. Daha önce dediğim gibi dileyenler yazdıklarını paylaşabilirler. Ben söz gelimi bir metnimi paylaşmak ve hatta beraber üzerinde düzeltmeler yapmak istiyorum ama istemeyenler de paylaşmak zorunda değil."*

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BASAMAĞI

SON ÖZET

Dersi sonlandırırken bilmenizi istediğim şey şu: *"Bir konu ya da olay hakkında özgün ve başarılı bir yazı yazmamızı sağlayan yazma yöntemleri vardır."*

DÜZEY BELİRLEME

Öğrencilerin uygulamaya dair fikirleri, önyargıları, yordama düşünceleri dinlenir. Bundan sonraki altı haftalık akış için düzey belirlenir.

TEKRAR GÜDÜLEME

Öğretmen son kez öğrencilere döner ve sınıfın sessiz olmasını sağladıktan sonra: "*Şunu da söyleyip dersi sonlandıracağım: Yazılacak konu araştırıldıkça insan o konuya dair de daha fazla bilgili olup kendini tatmin edebilir ve bilgisel olarak daha dolu metinler yazabilir. Merak nasıl olursa olsun faydalı bir şeydir. Hepinize iyi düşünmeler."* der ve dersi sonlandırır.

ÖZEL YAZMA TEKNİKLERİNİN YABANCI DİL ÖĞRETİMİNE UYGULANMASI

İKİNCİ HAFTA

GİRİŞ BÖLÜMÜ

HAZIRLIK

DİKKAT ÇEKME

Öğretmen derse girer girmez: *"*Denemek *sözcüğü size hangi duyguları çağrıştırıyor söyler misiniz?"* diye sorar.

Gelen cevaplardan da yola çıkarak: *"Nasıl ki yaşamda bir takım şeyleri denemek ve esnek davranmak istiyorsak yazıda da aynı şekilde düşündüklerimizi kağıda dökmek ve yaşam tecrübemizi anlatmak için bir takım yollar deneyebiliriz"* der.

GÜDÜLEME

Öğretmen*: "Bu dersten sonra hepiniz düşüncelerinizi daha esnek ve rahat bir şekilde anlatma becerisine sahip olacaksınız."* der.

HEDEFTEN HABERDAR ETME

Öğrencilere: *"Peki bunu hangi formla yapacaksınız? Yaşamda da olduğu gibi yazı da da birçok aktivitenin belirli formları ve kuralları vardır. Söz gelimi roman bir yazın türünü ifade ederken makale başka bir yazın türünü ifade eder. Biz bugün düşüncelerimizi "Deneme" türünde yazıya geçirmeyi öğreneceğiz"* denir.

GEÇİŞ

Öğretmen: *"Şimdi Denemenin nasıl bir edebi tür olduğunu, özelliklerini öğrenmek için benim çok sevdiğim Ahmet Haşim'in bir denemesini yansıdan beraber okuyacak ve üzerine düşüncelerimizi belirteceğiz.*" der.

Gazi

Yeni harflere dair ilk defa fikir alışverişi için Dolmabahçe Sarayı'na davet edilenler içinde Gazi'yi kendi gözüyle görmeye gelenlerden biri de bendim.

Heyecan çoktu.

Fotoğraf makinesinin objektifine zerre kadar güvenim yoktur. Bu yüzden fotoğraf makinesinin keşfiyle portre ressamının görevine son bulmuş gözüyle bakanlara hak vermek bence zordur. Şekil ve madde, ışığın yansımalarına göre sürekli değişir. Bu sebepten hiçbir yüzün, nitelikleri belli tek bir görünüşü yoktur. Fırça sanatçısı, resmini yapacağı çehre üzerinde uzun süre hayatın gelgitini gözetlemek ve onu birçok değişik durumlarda yakalamak suretiyle, sonunda gerçek kimliğin gizli hatlarını ezmeyi ve görmeyi başarır. Fotoğraf, bu zihinsel çözümleme ve birleştirme gücüne sahip değildir. Onun için hassas cam üzerinde beliren şekle bir vesika kıymeti verilemez.

Gördüğüm fotoğraflara oranla biraz şişman, biraz yorgun, biraz çizgileri kalınlaşmış bir vücutla karşılaşacağımı zannederken, kapıdan bir ışık dalgası halinde giren yoğunlaşmış bir kuvvet ve hayat görüntüsü ile birden gözlerim kamaştı: Göz bebekleri en garip ve esrarlı madenlerden yapılmış bir çift gözün, mavi, sarı, yeşil ışıklarla aydınlandığı sinirli bir yüz.. Yüzde, alında ellerde bir sıhhat ve bahar rengi... Düzenli taranmış eksiksiz, sarı, genç saçlar... Bütün zemberekleri çelikten, ince, yumuşak, toplu, gerilmiş, taptaze bir vücut.

Altı yüz senelik bir devri bir anda ihtiyarlatan adamın yüzü, eski tanrılarınki gibi, iğrenç yaşın hiçbir izini taşımıyor. Alevden coşkun bir nehir halinde, eskimiş tarihin bütün yıkıntısını süpüren ve yeni bir dünyanın oluşumuna yol açan fikirler kaynağı baş, bir yanardağ zirvesi gibi, taşıdığı ateşe kayıtsız, mavi gökyüzü altında, suskun ve gülümseyerek duruyor!

Kendi yarattığı şimşekli bulutlardan, fırtınalardan ve etrafına döktüğü coşkun sellerden tek etkilenmeyen sadece onun genç başı imiş!

O günün benim için en büyük iyiliği, o efsanevi başı yakından görmem olmuştur.

Ahmet Haşim

GELİŞME BÖLÜMÜ

SUNU

İÇERİĞİ SUNMA

Deneme türünün özellikleri anlatılır. Ahmet Haşim'in metni incelenir ve yazıda kullanılan önadların "güzel, çirkin, hoş, kaba" gibi genel geçer ön adlardan değil "kırmızı, kısa, uzun, benekli, çalışkan" gibi nesneleri ve kişileri daha belirgin kılacak biçimde seçilmesi gerektiği söylenir. Yazıda anlatılan olayları anlatırken kısa ama gözün önünde canlandırabilecek canlılıkta anlatabilmek için adlara ve eylemlere ağırlık verilmesi gerektiği söylenir.

ARA ÖZET

Örneğin: "Çok güzel bir gündü" yerine "Sıcak bir yaz güneşi gökte parlıyordu." Tümcesinin daha uygun olacağı söylenir.

TEKRAR YAPMA

Öğretmen: "*Daha önce de belirttik ama bu ders sonunda yazacaklarınızı atmayın, hatta mümkünse derli toplu bir defterde kalmaya çalışın. Taslaklarınızı atmayın, uygulamanın sonunda ne kadar ilerlediğini göreceksiniz. Bir hatırlatayım dedim."* der.

UYGULAMA BASAMAĞI

GENELLEMELER YAPMA

Ahmet Haşim'in denemesi incelendikten sonra Tahsin Yücel'in Erdal ve Can adlı denemesi yansıya yansıtılır ve öğretmen tarafından okunarak iki metinden hareketle Deneme türünün özellikleri sınıfça yeniden keşfedilmeye çalışılır.

Erdal ve Can

Sanırım, ilk kez Odalarda'nın son biçimini okurken sormuştum kendi kendime: şu bizim Can Yayınları yazınımıza birçok yeni yapıt kazandırırken, Erdal Öz'ün Odalarda, Yaralısın, Kanayan, Havada Kar Sesi Var gibi usta işi yapıtlara yeni yapıtlar eklemesini engelledi mi? Daha sonraki yapıtlarını, diyelim ki Sular Ne Güzelse'yi ya da kısa bir süre önce Cumhuriyet'te yayımlanan öyküsünü okurken de sordum. Yayımlanmış yapıtlarının Erdal'ı adına yaraşır bir yazar konumuna getirmeye yetmediğini düşündüğümden mi? Kesinlikle hayır, bizim 1950 kuşağı gerçekten nitelikli kuşaktır, Erdal Öz de bu kuşağın en iyilerindendir. Yayımlanmış yapıtları bunu kanıtlamaya yeter de artar bile. Ama daha çok kitabı olsa, yazınımızı, dolayısıyla yaşamımızı daha da zenginleştirmez miydi?

Örneğin şimdi yayımlanmamış bir yapıtı bulunsa, kendisini yitirmemizin acısını biraz olsun hafifletmez miydi? Bununla birlikte, Can Yayınları'nın da herhangi bir yayınevi değil, Erdal Öz'ün özgün bir yapıtı olduğunu unutmamak gerekir.

Can yayınları Türkiye'de gerçek yazının önemsenmez olduğu, örneğin Yaşar Kemal gibi çok ünlü bir iki romancı ya da öykücü dışında pek az yazarın yapıtını yayımlatma olanağı bulabildiği bir dönemde ve gerçek yazına saygınlığını yeniden kazandırmak için kuruldu. Örneğin ben ellili yılların ortalarından altmışlı yılların ortalarına kadar yani bayağı genç bir yazarken, kitaplarımı yayımlamakta hiçbir güçlükle karşılaşmamıştım. Ama kanımca önceki kitaplarımdan çok daha nitelikli olan Dönüşüm birbiri ardından üç yayınevine sıra bekledikten sonra ancak 1975 yılında, dördüncü bir yayınevinde, Bilgi'de yayımlanabilmişti. O günlerde romanı ya da öykü yayımlatabilmenin küçümsenmeyecek koşullarından biri de 12 Mart'a göndermede bulunmaktı. Ancak Erdal ÖZ'ün Can Yayınları, kuruluşundan bugüne, öncelikle yapıtın yazınsal değerine önem verdi. Sol düşünceye bağlı olmasına ve bu konuda hiçbir zaman ödün vermemesine karşın, kimilerinin tersine, romanda, öyküde, şiirde, denemede yazınsal niteliğin önceliğini hiçbir zaman göz ardı etmedi.

Bununla da yetinmedi Erdal, genç yazarları hep yüreklendirdi, dahası, yazın evrenimize kazandırılacak yeni yazarlar aradı. Bizim gençlik dönemimizde, bir öykücünün kitap yayımlatabilmesinin zorunlu önkoşulu aha önce dergilerde yayımladığı öykülerle kendini benimsetmiş olmasıydı. Erdal bu koşulu kaldırdı: artık öykücünün koltuğunun altında iyi bir dosyayla gelmesi yetiyordu. Can Yayınları'nda yer almış genç öykücüler ve genç romancılar hiç de az değildir. Hepsi bu kadar da değil: birkaç yıl önce, yazınsal açıdan pek bir değer taşımayan, ama yazın dışı birtakım özellikleriyle ilgi çeken, dolayısıyla çok satan romanların hızla çoğalması karşısında, çok satışlı kitaplardan uzak durmaya karar verdi. Bu furyadan yararlanmak isteyen yazarlar kendilerine başka kapılar aradılar. Can Yayınları'ndan ayrılan her yazar böyle miydi? Hayır, elbette. Ama böyleleri de yok değildi.

Peki, hep en nitelikli yazarlar mı yayımlandı Can'da? Evet çoğunlukla. Ancak, zaman zaman, kuralın dışında kalanlar da olmuyor değildi. Ama birliktelik uzun sürmüyor, ya yazar, ya yayınevi kan uyuşmazlığının ayrımına varmakta gecikmiyor ve kopma nerdeyse kendiliğinden gerçekleşiveriyordu. Bir gün, "Can Yayınları bir akarsudur, pislik tutmaz", demiştim. Yalnızca birtakım yazarlar konusunda mı, hayır, her konuda.

Can Yayınları'nın kaynağındaki arılık ve duruluğu hep sürdürmesini dilerim.

Tahsin Yücel

DİKKATİ SÜRDÜRME

Öğrencilere: "*Bu okuduklarımızdan ve konuştuklarımızdan hareketle sizce başarılı bir deneme nasıl olmalıdır?"* sorusu yöneltilir ve dikkat tekrar derse toplandıktan sonra öğrencilerin geçen hafta tuttukları fikir listesinden de hareketle uygulama basamağına geçilir:

ALIŞTIRMALARI PLANLAMA

Öğretmen: "*Seçtiğiniz konu ile ilgili bugün bir başlangıç yapalım. Hadi kağıdı kalemi alın ve aklınıza gelen ilk şeyleri yazın. İstediğiniz gibi yazabilirsiniz; çünkü onları sadece siz okuyacaksınız*" der. Ve dersin son on beş dakikası bu işleme ayrılır.

Aynı zamanda da tahtada Stendhal'ın Umuda Dair adlı denemesi açıktır. Öğrenciler arada kafalarını kaldırıp ekrana bakabilirler örnek bir denemeden hareketle kendi denemelerinin çatısını nasıl kurmaları gerektiğiyle ilgili fikir edinebilirler:

Umuda Dair

Umudun bir tutamı bile aşkın doğmasına yeter,

İki, üç güne kalmadan yitip gidebilir bu umut fakat aşka zararı dokunmaz.

Kararlı, gözü pek, coşkun bir tabiata ve hayatın dertleriyle pekişmiş bir hayalhaneye sahipse insan, umudun daha azı bile yetebilir.

Gelip geçici bir umuda bile bel bağlayabilir ama aşkını yitirmez.

Eğer âşık, büyük acılarla kavrulmuşsa zamanında, sevecen ve düşünceli bir tabiata sahipse, başka kadınlardan umudunu kesmişse ve yalnızca ilgilendiği kadına karşı ilgi besliyorsa, hiçbir alelade zevk onu ikinci kristalleşmeden alıkoyamaz. Sıradan bir kadının ona sunabileceği her şeyi almaktansa, sevdiği kadını bir gün mutlu edebilecek olma ihtimalini düşleyerek yaşamayı tercih eder.

İşte tam da bu dönemde, dikkatinizi çekerim ne bundan evvel ne de sonra, gönül verdiği bir kadının umudunu hunharca parçalamasına ve insan arasına bir daha çıkmasına engel olacak denli aşağılayıcı sözler ve tavırlar sergilemesine ihtiyaç duyacaktır.

Aşkın doğuşu tüm bu dönemlerden geçerken çok uzun sürelere mal olabilir.

Soğuk, ağırkanlı, fazla temkinli insanlarda, umudun çok daha fazlasını, çok daha dirençlisini gerektirir aşkın doğuşu. Yaşlı insanlar için de aynı durum söz konusudur.

Aşkın ömrünü güvence altına alan, her anı insanı sevilmeye veya ölüme götürmesi mümkün olan ikinci kristalleşmedir. Aşkla dolu her bir dakikası artık alışkanlığa dönüşmüş bir inançla geçen ayların ardından, sevmekten vazgeçmenin düşüncesine dahi nasıl katlanabilir insan? Ne kadar sağlam bir yaradılışa sahipse insan, kararsızlığa o kadar zor teslim olur.

Kendilerini bırakmaya daha başından hazır kadınların ilham verdiği aşklarda, bu ikinci kristalleşme döneminin neredeyse izine bile rastlanmaz

Kristalleşmelerin ve bilhassa çok daha güçlü olan ikinci kristalleşmenin sahne alışından itibaren, kayıtsız gözler artık o ağaç dalını tanıyamaz olurlar, çünkü dal,

1. *O gözlerin göremediği pırlantalar ya da eşsizliklerle kaplanmıştır;*
2. *O gözlere göre olmayan eşsizliklerle kaplanmıştır.*

Sevgilisinin eski dostlarından birinin bir sohbette kendisine bahsettiği sevgilisinin kimi cazibelerinin eşsizliği ve o esnada gözlerinde belli belirsiz çakıveren parıltı, Del Rosso'nun ikinci kristalleşmesinin pırlantalarından başkası değildir. Bir akşamüstü aklına yerleşiveren bu fikirler, bütün bir gece boyu düşlerden düşlere sürükler durur Del Rosso'yu.

Müşfik, cömert, gözü pek ya da halkın deyişiyle romantik bir ruhu en çıplak haliyle gözlerimin önüne seren ve gece yarısı, sevgilinin kolunda, ıssız bir ormanda yürüyüş yapmanın mutluluğunu, kralların mutluluğuna yeğleyen beklenmedik bir söz beni de gece boyu hayallere savurur.

Del Rosso, benim sevgilime namus timsali diyecektir, bense onun sevgilisine aşüfte.

Stendhal

GERİ BİLDİRİMİ PLANLAMA

Öğretmen uygulamanın süreceği haftalar boyunca şunu tekrar hatırlatmaktan çekinmez: *"Unutulmasın diye sıklıkla tekrar ediyorum: Daha önce dediğim gibi dileyenler yazdıklarını paylaşabilirler. Ben söz gelimi bir metnimi paylaşmak ve hatta beraber üzerinde düzeltmeler yapmak istiyorum ama istemeyeler de paylaşmak zorunda değil."*

ÖLÇME VE DEĞERLENDİRME BASAMAĞI

SON ÖZET

Öğretmen: *"Dersi sonlandırırken bilmenizi istediğim şey şu: Bu hafta ikinci uygulamasını yaptığımız bu iş, gittikçe daha da derinleşecek ve yazarken büyük bir keyif almaya başlayacaksınız"* der.

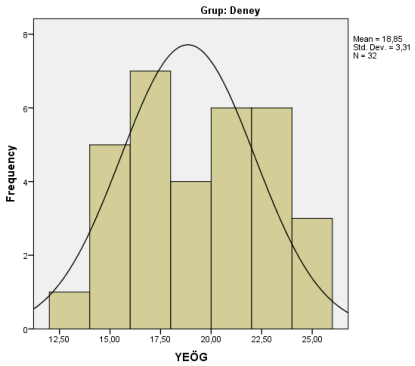
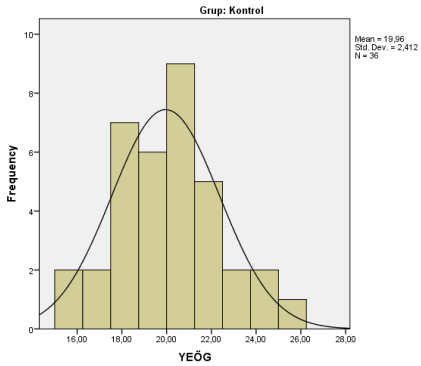
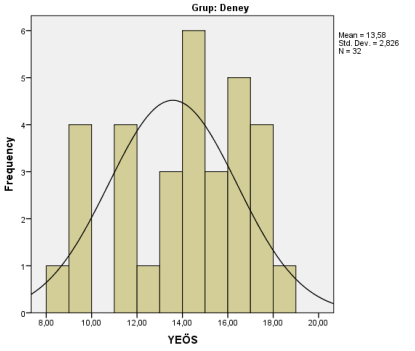
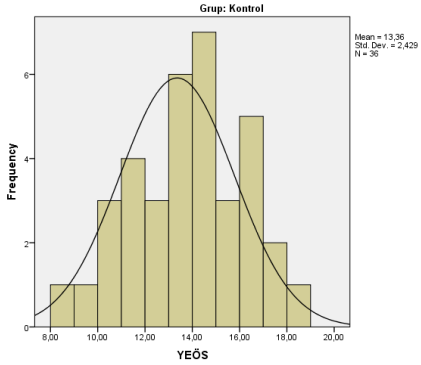
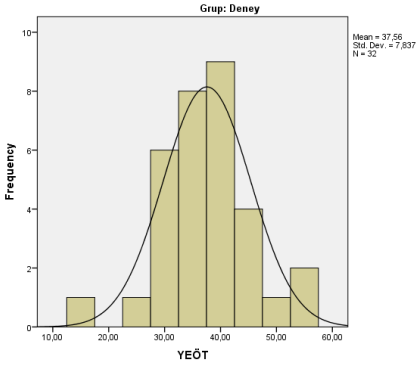
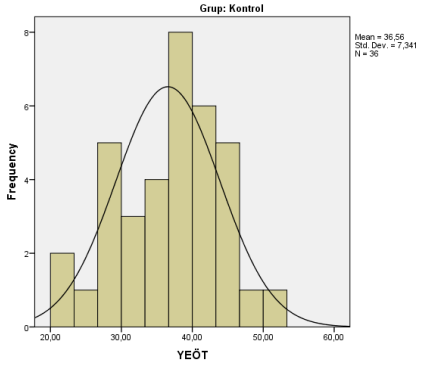
DÜZEY BELİRLEME

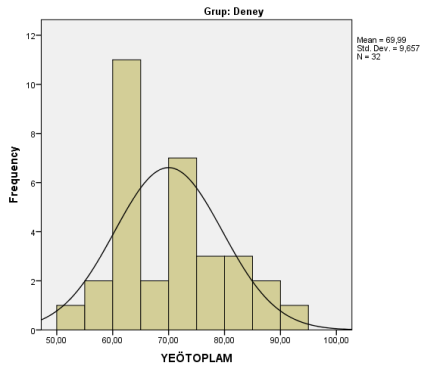
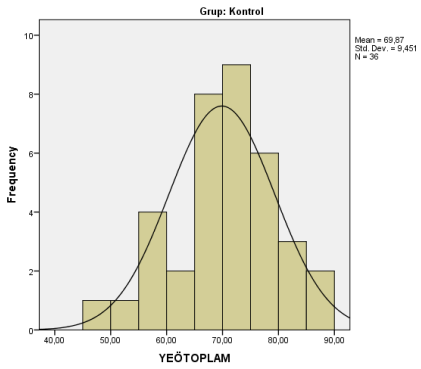
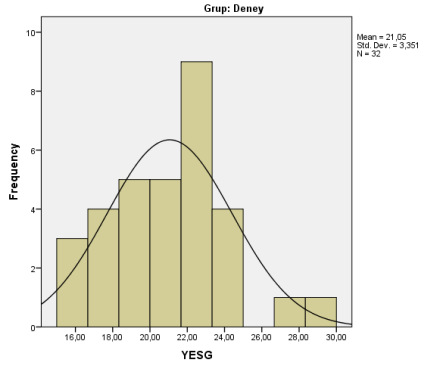
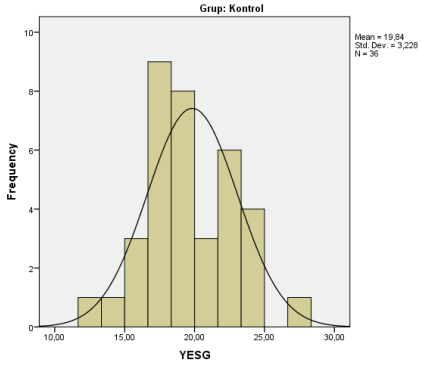
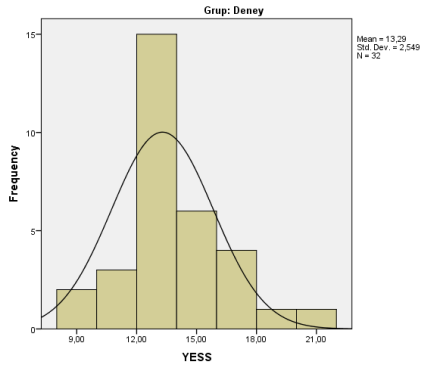
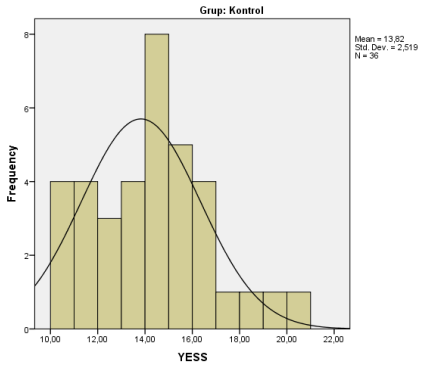
Öğrencilerin ders sonundaki düşünceleri dinlenir, isteyenler yazılarını paylaşır ve onlarında isteklerine göre uygulama planı ana hatları sabit kalmak üzere esnetilerek önümüzdeki ders için yeni konular düşünmeleri, ilgilerini çeken başka alanlar bulmaları ve araştırma yapmaları tavsiye edilir.

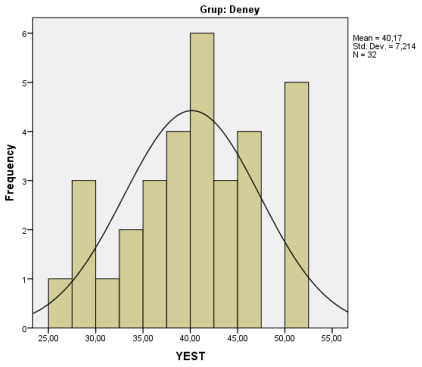
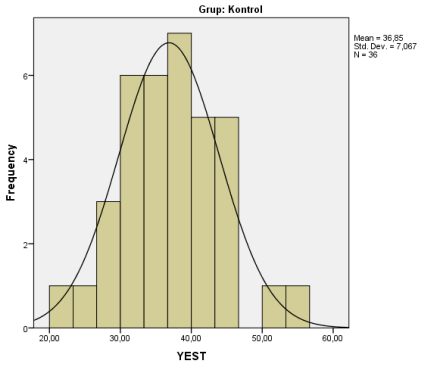
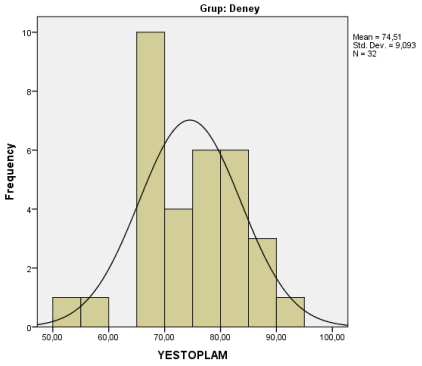
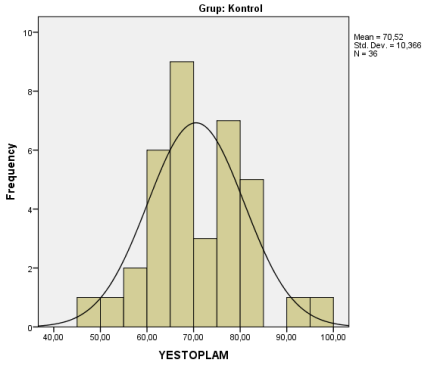
TEKRAR GÜDÜLEME

"*Bu yazınızı beğendiyseniz evde de devam edebilirsiniz. Önümüzdeki derslerde daha ilginç örnek metinlerle buluşacağız."* denilir ve ders sonlandırılır.

Ek 4: Deney Kontrol Grupları Histogram Grafikleri

YAZMA EĞİLİMİ ÖLÇEĞİ	
DENEY	**KONTROL**
Güven – Ön Test	
	
Süreklilik – Ön Test	
	
Tutku– Ön Test	
	

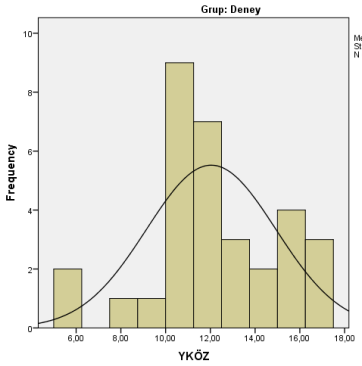
DENEY	KONTROL
Toplam– Ön Test	
	
Güven– Son Test	
	
Süreklilik– Son Test	
	

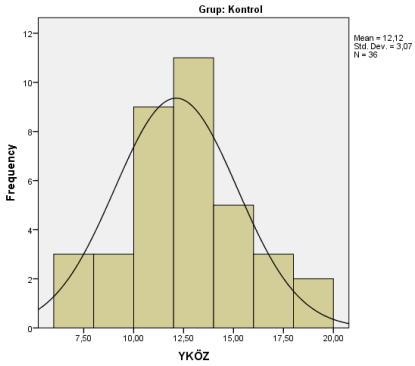
DENEY	KONTROL
Tutku– Son Test	
	
Toplam– Son Test	
	

YAZMA KAYGISI ÖLÇEĞİ

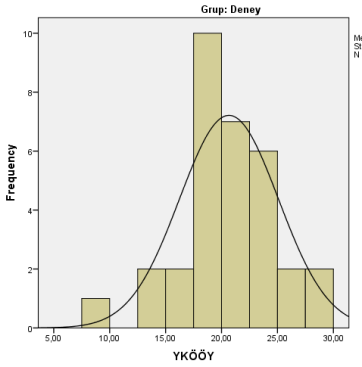
DENEY	KONTROL

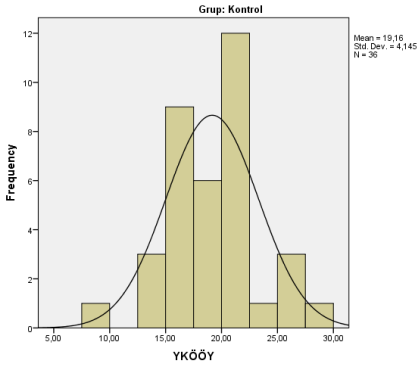
Zevk Alma – Ön Test



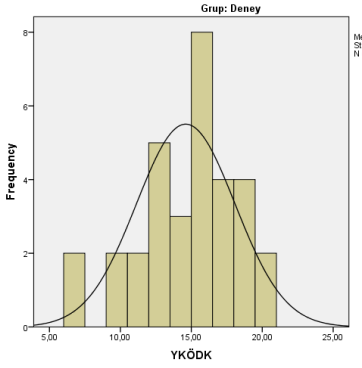


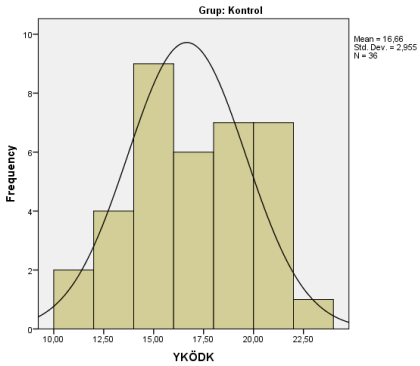
Ön Yargı – Ön Test



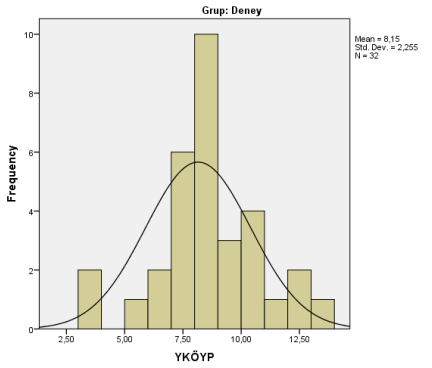


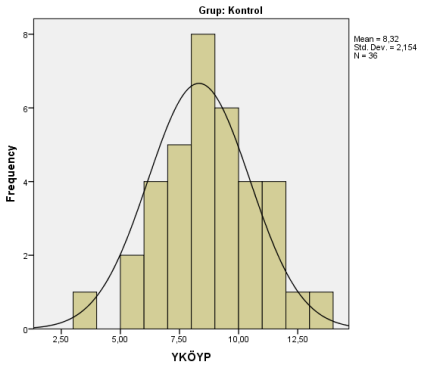
Değerlendirme Kaygısı – Ön Test



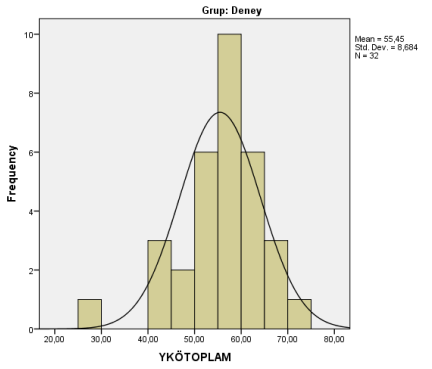


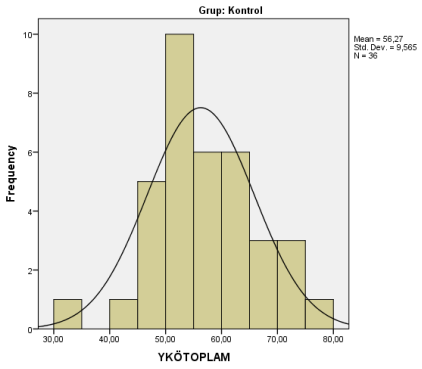
Yazdıklarını Paylaşma – Ön Test



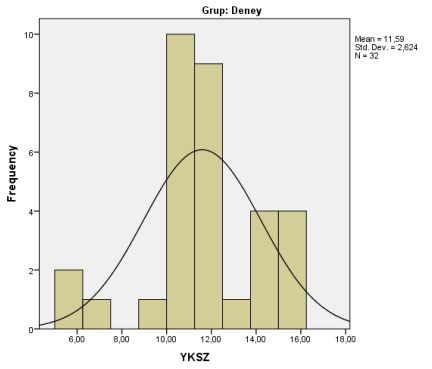


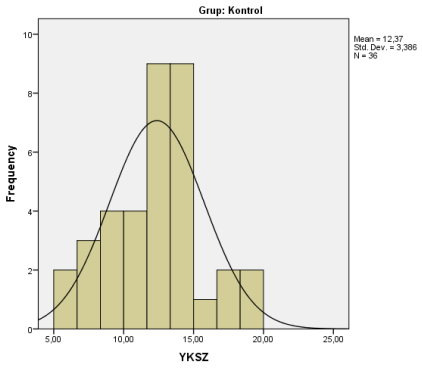
Toplam – Ön Test



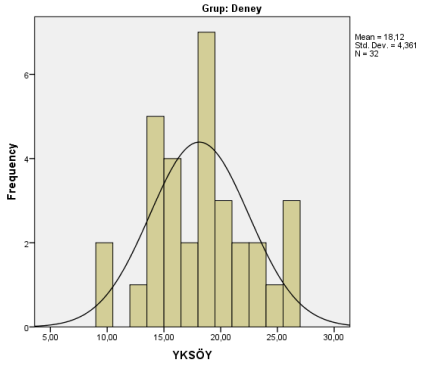


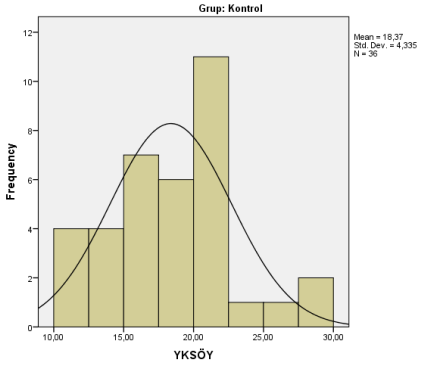
Zevk Alma – Ön Test



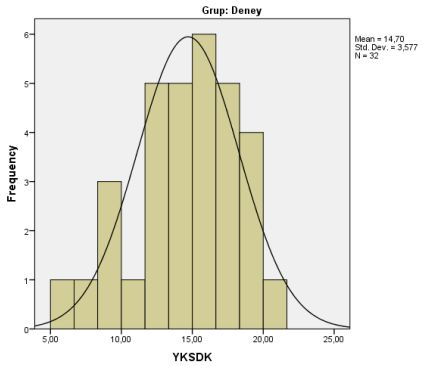


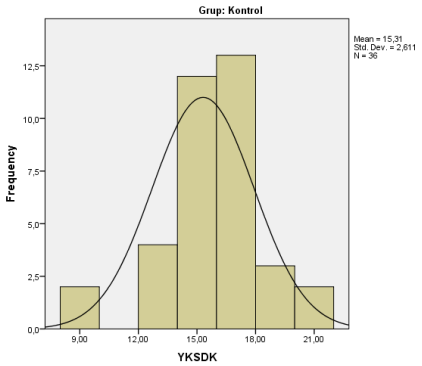
Ön Yargı – Ön Test



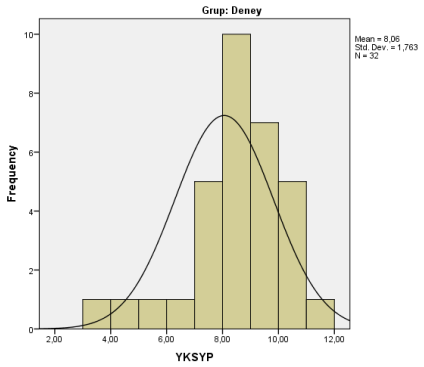


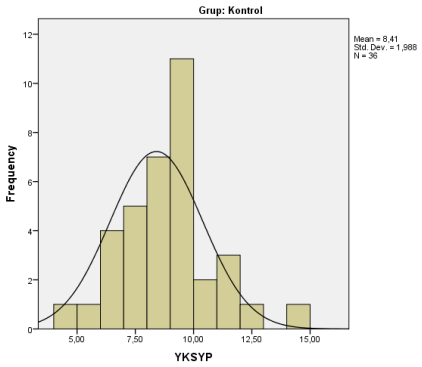
Değerlendirme Kaygısı – Ön Test



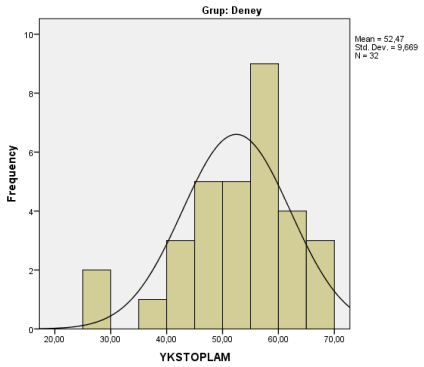


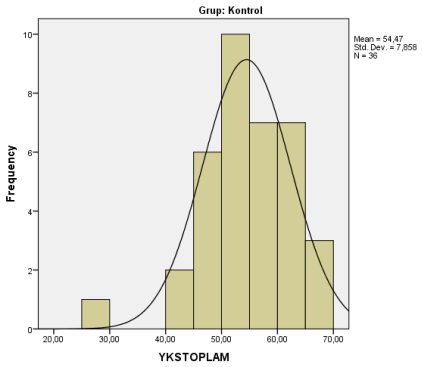
Yazdıklarını Paylaşma – Ön Test





Toplam – Ön Test





Ek 5: Deney ve Kontrol Grupları Çarpıklık ve Basıklık Katsayıları

Puan	Test	Alt Boyut	N	Çaprıklık	Basıklık	N	Çaprıklık	Basıklık
Eğilim	**Ön test**	Güven	32	-.048	-1.011	36	.324	.035
		Süreklilik	32	-.461	-.845	36	-.213	-.549
		Tutku	32	-.126	1.750	36	-.169	-.583
		Toplam	32	.390	-.600	36	-.351	.192
	Son test	Güven	32	.163	.096	36	-.066	.022
		Süreklilik	32	.383	.934	36	.368	-.056
		Tutku	32	-.156	-.567	36	.294	.131
		Toplam	32	-.102	-.450	36	.163	.298
Kaygı	**Ön test**	Zevk Alma	32	-.273	.322	36	.032	.075
		Ön Yargı	32	-.557	1.066	36	.090	.304
		Değerlendirilme Kaygısı	32	-.553	-.244	36	-.023	-.729
		Yazdıklarını Paylaşma	32	-.167	.723	36	-.063	.133
		Toplam	32	-1.090	1.735	36	.032	.324
	Son test	Zevk Alma	32	-.778	1.118	36	.049	-.086
		Ön Yargı	32	.104	-.446	36	.118	.159
		Değerlendirilme Kaygısı	32	-.576	-.115	36	-.306	.768
		Yazdıklarını Paylaşma	32	-.955	1.658	36	.342	.986
		Toplam	32	-.603	.302	36	-.809	1.813

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 09/10/2017

Tez Başlığı:

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelenmesi

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 51 sayfalık kısmına ilişkin, 07/10/2017 tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 14 dür.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum X

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) X **Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □

x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, x Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. X **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** X	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : Onur TAŞDEMİR
Öğrenci No : 2015950220
Anabilim Dalı :Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı
Programı :Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
Statüsü : Yüksek Lisans X Doktora □

ÖĞRENCİ

(Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Onur TAŞDEMİR

DANIŞMAN

(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih)

Doç. Dr. Kamil İzgi
10-10-2017

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü

Sayı : 78595068.04. /18
Konu :Tez uygulaması

26.01.2017

DOKUZ EYLUL UNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi: 19.01.2017 tarih ve 67493393-302,08,01-180 sayılı yazınız

Enstitünüzün Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Yüksek Lisans Programı öğrencisi Onur Taşdemir'in **Yabancılara Türkçe Öğretiminde Özel Yazma Kaygısına ve Yazma Eğilimine Etkisinin İncelemesi** konulu tez çalışması kapsamında merkezimizde dil öğretimi gören C1 düzeyindeki öğrencilere uygulama yapması uygundur.

Gereğini bilgilerinize arz ederim.

Prof. Dr. F. Feryal ÇUBUKÇU
Dokuz Eylül Üniversitesi
Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
Müdür V.

Adres: Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü
Dokuz Eylül Üniversitesi AlsancakYerleşkesi Şehitler Caddesi No: 12 Alsancak / İZMİR
Tel: 0 232 463 02 67
Web: dedam.deu.edu.tr
E-posta: dedam@deu.edu.tr