

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

SUDANLIÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA TUTUKLUĞUNUN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ROFİDA ABDEEN KAFİ JALFOR

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ. TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

HAZİRAN2023

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

SUDANLIÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA TUTUKLUĞUNUN FARKLI
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELEMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ROFİDA ABDEEN KAFİ JALFOR

DANIŞMAN
DR. ÖĞR. ÜYESİ. TUĞBA DEMİRTAŞ TOLAMAN

HAZİRAN 2023

BİLDİRİM

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

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

Rofida Abdeen Kafi Jalfor

ÖNSÖZ

Yüksek lisans tezime büyük katkı sağlayan değerli danışmanım Dr. Öğr. Üyesi. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN'a çok teşekkür ediyorum. Beni memleketimde sabır ile bekleyen ve uzaktan bana dua eden anneme ve babama, kardeşlerime, gurbette bana kardeşten öte olan arkadaşlarıma ve bu süreçte benim yanımda olmayan ama manevi olarak destek olan sevdiklerime çok teşekkür ederim. Son olarak bana bu fırsatı tanıyan YTB' ye ve tüm hocalarıma teşekkürlerimi sunarım.



ÖZET

SUDANLI ÖĞRENCİLERİN AKADEMİK YAZMA TUTUKLUĞUNUN FARKLI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELEMESİ

AbdeenKafiJalfor, Rofida, Yüksek Lisans Tezi

Danışman: Dr. Öğr. Tuğba Demirtaş TOLAMAN

Sakarya Üniversitesi, 2023

Bu araştırmanın amacı, Türkiye’de yükseköğretim düzeyinde eğitim gören Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluğunu farklı açılardan incelemektir. Araştırmanın temel ve alt problemlerine betimsel tarama yöntemi ile cevap aranmıştır. Araştırmaya farklı seviyelerde ve bölümlerde eğitim gören 190 Sudanlı öğrenci katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Gülay (2019) tarafından geliştirilen “Akademik Yazma Tutukluğu” ölçeği (AYTÖ) kullanılmıştır. Araştırmada nicel paradigmaya göre analizler yapılmıştır. Analizler için SPSS 27 paket programı kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, akademik yazma tutukluğu ortalaması açısından cinsiyet, yaş, anne ve babanın eğitim durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bununla birlikte öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında eğitim düzeyi ve akademik yazma eğitimi alıp almama durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı öğrenciler için eğitim seviyesi arttıkça akademik yazma tutukluğunun azalmaktadır. Ayrıca akademik yazma eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre akademik yazma tutukluğu ortalamasının daha düşük olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Akademik yazma, Yazma tutukluluğu, Yabancılar Türkçe Öğretimi

ABSTRACT
EXAMINATION OF ACADEMIC WRITING BLOCK OF SUDANESE STUDENTS
IN TERMS OF DIFFERENT VARIABLES

AbdeenKafiJalfor, Rofida, Master Thesis

Supervisor: Asist. Prof. Dr. Tuğba DEMİRTAŞ TOLAMAN

Sakarya University, 2023

The aim of this research is to examine the academic writer's block from different perspectives of Sudanese students studying at the higher education level in Turkey. The answers to the main and sub-problems of the research were sought with the descriptive survey method. 190 Sudanese students studying at different levels and departments participated in the research. The "Academic Writing Stuck" scale (AYTÖ) developed by Gülay (2019) was used as a data collection tool in the research. In the research, analyzes were made according to the quantitative paradigm. SPSS 27 package program was used for analysis. According to the results obtained from the research, it was seen that there was no statistically significant difference in terms of academic writer's block average according to gender, age, education level of parents. However, it was observed that there was a statistically significant difference between the academic writing block mean scores of the students according to the level of education and whether they received academic writing education or not. Accordingly, as the level of education increases for foreign students, academic writing block decreases. In addition, it was determined that the students who received academic writing training had a lower average academic writer's block than the students who did not.

Keywords: Academic writing, Writing block, Teaching Turkish to Foreigners

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT	vii
İÇİNDEKİLER.....	viii
TABLolar LİSTESİ	x
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xi
KISALTMALAR	xii
BÖLÜM I	1
GİRİŞ.....	1
1.1.Araştırmanın amacı.....	2
1.2.Araştırmanın önemi	2
1.3.Araştırmanın problem durumu	3
1.4.Araştırmanın sınırlıkları	3
BÖLÜM II.....	4
2.1.SUDAN	4
2.1.1.Sudan'ın ekonomik durumu	4
2.1.2.Sudan'da eğitim.....	5
2.1.3.Sudan'da Türkçe öğretiminin tarihi.....	5
2.2.Sudan'da Türkçenin önemi.....	6
2.3.Yazma.....	7
2.3.1Yazma becerisi	8
2.4.Yazma eğitimi	9
2.4.1.Yazma eğitimi modelleri	9
2.5.Yazma eğitimin yöntem ve teknikleri	13
2.5.1.Yaratıcı yazma	13
2.5.2.Serbest yazma	14
2.5.3.Güdümlü yazma.....	14

2.5.4.Not alma yöntemi	14
2.5.5.Görsellerden hareketle yazma yöntemi	15
2.5.6.Dikte yöntemi	15
2.5.7.Grup halinde yazma yöntemi.....	15
2.5.8.İkna edici yazma.....	16
2.5.9.Eleştirel yazma yöntemi	16
2.5.10. Akademik Yazma	16
2.7.1.Akademik yazma süreci.....	18
2.8.Yazma Tutukluğu	19
2.9.İlgili Araştırmalar	20
BÖLÜM III.....	22
YÖNTEM	22
3.1.Araştırma deseni	22
3.2.Çalışma grubu.....	22
3.3.Verİ Toplama Aracı.....	24
3.4.Verilerin Analizi	24
BÖLÜM IV	26
BULGULAR	26
BÖLÜM V.....	33
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	33
4.1.Sonuç ve tartışma	33
4.1.Öneriler.....	34
KAYNAKLAR.....	35

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışma Grubuna Ait Demografik Özellikler	23
Tablo 2. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre T Testi Sonuçları	26
Tablo 3. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Yaşa Göre Betimsel İstatistikleri	27
Tablo 4. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Yaş Değişkenine Ait Anova Sonuçları	27
Tablo 5. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	28
Tablo 6. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Anova Sonuçları	28
Tablo 7. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	29
Tablo 8. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Anne Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Anova Sonuçları	30
Tablo 9. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyine Göre Betimsel İstatistikleri	30
Tablo 10. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puanlarının Baba Eğitim Düzeyi Değişkenine Ait Anova Sonuçları	31
Tablo 11. Katılımcıların Akademik Yazma Tutukluğu Puan Ortalamalarının Akademik Yazma Eğitimi Almasına Göre T Testi Sonuçları	32

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Akademik Yazma Süreci.....	19
-------------------------------------	----



KISALTMALAR

TİKA	:	Türk İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
AYTÖ	:	Akademik Yazma Tutukluğu Ölçeği
ABD	:	Amerika Birleşik Devletleri
GSYİH	:	Gayri Safi Yurt İçi Hâsıla



BÖLÜM I

GİRİŞ

Dil, bir millet için bir anlaşma aracı olduğu kadar, kültürün de taşıyıcısıdır. (Özbay ve Tayşi, 2011). Günümüzde uluslararası iletişim sağlamak için, dilbilgisi kurallarından çok kültürel yönle odaklanan ve kültürlerarası farklılıklara karşı hoşgörülü olan bir yabancı dili öğretimi gereklidir (Kızılaslan, 2010).

Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi faaliyetlerini yürüten birçok kurum vardır. Türkçe öğretimi faaliyetleri günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı, Yüksek Öğrenim Kurumu, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA ve bazı Büyükelçilikler tarafından yürütülmektedir. Farklı ülkelerde bulunan bu kurumlar, Sudan’da da bulunmaktadır. Sudan İngiliz sömürgesi bir ülke olduğu için İngilizce ikinci dil olarak kullanılmaktadır. Ama son yıllarda Sudan ve Türkiye arasındaki siyasi, ticari ve ekonomi ilişkilerinden dolayı Sudan’da Türkçe öğrenme isteği artmıştır. Yunus Emre Enstitü, Kuran-ı Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi Türkçe Bölümü, TİKA, Maarif Vakfı okulları ve Türkiye Mezunlar Derneği gibi birçok kurum Sudan’da Türkçe öğretim faaliyetleri göstermektedir. Anlaşmalı olduğu üniversitelerin Türkoloji bölümleri de Yunus Emre Enstitüsü’nün faaliyet alanlarından biridir. Kuran-ı Kerim ve İslami İlimler Üniversitesi Türkçe bölümü de Enstitü’nün öğretim üyesi atadığı üniversitelerden biridir. (Hoşça, 2020). Farklı kurumlarda verilen Türkçe eğitimi kısa dönemlik kurslardan ibarettir fakat üniversitelerde verilen eğitimler tamamen akademik Türkçeye odaklanmaktadır.

Yabancı öğrenciler Türkçe öğrenirken dil becerilerinin ediniminde farklı zorluklar yaşamaktadırlar (Azizoğlu, Tolaman, ve Tulumcu, 2019)Alanyazın incelendiğinde, Sudan’da Türkçe öğretimini üzerine çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. (Hoşça, 2020; Kirik, 2018; Arat, 2021). Öğrencilerin yaşadığı zorluklardan birisi de yazma becerisidir. Bununla birlikte öğrenciler yükseköğretimin her kademesinde bilimsel metinler oluşturmak zorundadırlar. Dolayısıyla öğrencilerin akademik yazılar yazma konusunda oldukça zorlandıkları bilinmektedir. Genel olarak akademik yazma, temel bir konu ile ilgili özgün düşüncelerin belirli bir sistem ve kurallar dâhilinde yazıya dönüştürülmesi olarak bilinmektedir.

1.1. Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın temel amacı, Türkiye ‘de yükseköğretim düzeyinde eğitim gören Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluğunu farklı açılardan incelemektir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaçlar belirlenmiştir:

1. Türkiye’de öğrenim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluklarında cinsiyete göre farklılık var mıdır?
2. Türkiye’de öğrenim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutuklukları yaş gurubuna göre farklılık göstermekte midir?
3. Türkiye’de öğrenim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluklarında eğitim düzeyine göre farklılık var mıdır?
4. Türkiye’de öğrenim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluklarında baba eğitim düzeyine göre farklılık var mıdır?
5. Türkiye’de öğrenim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluklarında anne eğitim düzeyine göre farklılık var mıdır?
6. Türkiye’de öğrenim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutuklukları akademik yazma eğitimi alma durumuna göre fark göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın önemi

Son yıllarda Sudan’da yaşanan siyasi istikrarsızlıklar ve 2019 yılı sonunda dünyayı saran covid-19 virüsü sebepleri nedeniyle Sudan’da eğitim giderek zayıflamış ve üniversitelerin çoğunu kapanmıştır. Bu sebeple çoğu öğrenci yurt dışında eğitim almaya gitmiştir. Bu ülkelerden birisi de Türkiye’dir. Öğrenciler Türkiye’ye geldiklerinde bir yıl boyunca Türkçe dil eğitimi görmektedirler. Ardından eğitim öğretim tam zamanlı olarak başladığında öğrencilerin derslerde bilimsel metinler oluşturma yani akademik yazma konusunda zorlandıkları görülmektedir. Bu yüzden bu araştırmada Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluluğunun farklı açılardan ele alınarak incelenmesi amaçlanmıştır.

1.3. Araştırmanın problem durumu

Bu araştırmanın problem cümlesi, Türkiye’de eğitim görmekte olan Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluğunun yaş, cinsiyet, eğitim durumu, anne-baba eğitim düzeyi, daha önceden alınan akademik yazma eğitime göre değişip değişmediğinin belirlenmesidir.

1.4. Araştırmanın sınırlıkları

Bu araştırma (2019-2023) yılları arasında Türkiye’de yükseköğretimde eğitim görmekte olan 190 Sudanlı öğrenci ile sınırlıdır.

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. SUDAN

Sudan, kuzeydoğu Afrika’da bulunan bir ülkedir, yedi ülke ile çevrilidir. Kuzeyinde Mısır, kuzeybatısında Libya, güneyinde Güney Sudan, batısında Çad, güneybatısında Orta Afrika Cumhuriyeti, güneydoğusunda Etiyopya ve doğusunda Eritre bulunmaktadır. Resmi dili Arapçadır. Ülkenin %90’ı Müslüman’dır. Sudan’ın başkenti Hartum ‘dur. Hartum ismi, şehrin konumu ve Nil Nehri’nin (beyaz ve mavi Nil) buluşma noktasında oluşturduğu fil hortumuna benzer şekliyle ilişkilidir. Sudan 44,91 milyon nüfusa sahiptir, Sudan’ın yüzölçümü 1,861,000 km²’dir. Sudan, 2011’de Kuzey ve Güney Sudan olarak ikiye ayrılmıştır. Bölünmeden önce Sudan, Afrika kıtasının yüzölçümü bakımından birinci sırada yer almaktaydı ve dünyanın en büyük onuncu ülkesiydi, ancak bölündükten sonra Afrika’da Cezayir ve Kongo Cumhuriyeti’nden sonra üçüncü sırada olmuştur; dünyada 16. sırada yer almaktadır.

2.1.1. Sudan’ın ekonomik durumu

Sudan ekonomisi ağırlıklı olarak tarım ve hayvancılığa dayalıdır ve sanayi gelişmektedir. 1999’da ihraç edilen petrol ülke ekonomisinin lokomotifi oldu ama 2011’de Güney Sudan’ın ayrılması nedeniyle Sudan petrolünün yüzde 75’ini, buna bağlı olarak da petrolünün yüzde 90’ını kaybetmiş oldu. Güney Sudan’ın bağımsızlığını kazanmasından sonra döviz getirisini artırmak için başta altın olmak üzere madencilik, tarım ve hayvancılık sektörleri tercih edilmektedir. ABD, 1997 yılından bu yana Sudan’a uyguladığı ekonomik ve ticari yaptırımları 12 Ekim 2017’de iptal etme kararı alınmıştır (Türkiye Cumhuriyet Dışişler Bakanlığı, 2022). Çin şu anda Sudan’ın en büyük yatırımcısı ve Sudan’ın en büyük ticaret ortağıdır. Sudan’ın 2019 GSYİH’si 175 milyar dolardı ve kişi başına GSYİH 440 dolardı. 2019 yılında ülkenin ihracatı 2 milyar dolar iken ithalatı 6 milyar dolar olmuştur. Sudan’ın başlıca ithalat ürünleri şunlardır: endüstriyel ürünler,

makine ve teçhizat, tekstil, buğday ve buğday unu, ulaşım araçları, yiyecek ve içecekler, tütün, ilaçlar ve kimyasallar, çay, kahve ve yağlar ve ihracat petrol, altın, pamuk, et, susam ve diğer yağlı tohumlar, Arap sakızı, tabaklanmış deri, şeker ve yer fıstığıdır. Sudan ekonomisi son zamanlarda yüksek enflasyona girmiştir. Sudan, para biriminin ABD doları karşısında değerini kaybetmesi ve nakit sıkıntısı nedeniyle zor bir dönem yaşamaktadır.

2.1.2. Sudan’da eğitim

Sudan'ın bağımsızlık öncesi halk eğitim sistemi, sömürge otoritesi tarafından çalışanlar ve profesyoneller yetiştirmek amacıyla tasarlandı. Bağımsızlıktan sonra sistem, ülkenin hayati ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan birçok değişikliğe uğramıştır. Sudan'da eğitim, 6 ila 13 yaş arasındaki çocuklar için ücretsiz ve zorunludur. İlköğretim 6 yıl sürer, ardından 3 yıl ortaokul ve 3 yıl lise okunmaktadır. Lise düzeyindeki olan öğrenciler iki akademik alan arasından seçim yapabilir: bilimsel-edebi ve teknik (tarımsal, endüstriyel ve ticari) alanlarıdır (Fanack, 2022).

Arapça her düzeyde eğitim dilidir. Okullar en çok kentsel alanlarda yoğunlaşmıştır. Sudan'da son yıllardaki siyasi anlaşmazlıklar eğitimi olumsuz yönde etkilemiş ve üniversiteler kapatılmasıyla başlamıştır. Bu durum bazı öğrencilerin eğitim için göç etmesine neden olmuştur. Bu ülkelerden birisi de Türkiye’dir. Bununla birlikte Türkçe, geçmiş yıllardan beri Sudan’da önemli bir yere sahip olan bir dildir.

2.1.3. Sudan’da Türkçe öğretiminin tarihi

2006 yılında Hartum'da Türk İş Birliği ve Koordinasyonu ajansı (TİKA), sivil toplum kuruluşları ve özel sektör arasında işbirliği mekanizması görevi yürütmek için açılan ofis Sudan ve Türkiye arasındaki ilişkileri güçlendirmiştir. Ofis açıldıktan sonra Türkçe kursu da açılmıştır, kurslar 2013 yılına kadar devam etmiştir (Arat, 2021). Sudan'da Hartum'da bulunan Kurani Kerim ve İslami Bilimler Üniversitesi'nde 2011 yılında Türkçe Bölümü açılmıştır. Bu bölüm açıldıktan bu yana Yunus Emre Enstitüsü tarafından her sene burada 4 okutman görevlendirilmektedir. 2016 yılında Hartum'da Yunus Emre Enstitüsü açılmasıyla, Enstitü’nün içinde ve dışında Türkçe dersleri verilmeye başlamıştır. Hartum

Yunus Emre enstitüsü kapsamı dâhilinde Hartum Üniversitesinde ve Nyala Türk Eğitim ve Araştırma Hastanesi'nde Türkçe kursları verilmeye başlamıştır (Arat, 2021).

2017-2018 öğretim yılında Türkoloji projesi dâhilinde uluslararası Afrika Üniversitesi'nde Türkçe dersleri verilmeye başlamıştır. Çeşitli burs imkânları ile Sudanlı öğrenciler her yıl Türkiye'ye eğitim görmek için gelmektedir (Kirik, 2018).Türkiye ve Sudan arasındaki yakın ilişkiler, ekonomik ve ticari faaliyetlerin artması, Sudan'daki Türk şirketlerinin sayısının artması Sudan'da Türkçenin önemini arttırmıştır (Arat, 2021). Günümüzde Türk-Sudan ilişkilerinin gücü, dayanıklılığı ve her alanda iş birliği artmıştır.

2.2.Sudan'da Türkçenin önemi

Sudanlılar ile Türkler arasındaki ilişkilerin Tolunoğulları ve İhtida zamanlarına kadar uzandığı bilinmektedir. 868 -905 yıllarında Müslüman Türkler tarafından kurulan ve yönetilen Tolunoğulları Devleti Ordusu Sudanlılardan ve Türklerden oluşmaktaydı (Karataş ve Karataş, 2022).Yavuz Sultan Selim'in 1517 yılında Mısır'ı fethetmesiyle Sudan toprakları Osmanlı'nın hâkimiyetine geçmiştir.Osmanlı Devleti'nin fethiyle birlikte Mısırlı Osmanlılar, Sudan'da etkilerini açıkça hissettirmeye başlamıştır ve ilk Osmanlı-Sudan ilişkileri kurulmuştur (Zengin, 2013).

Mısırlılar tarafından bir zenginlik kaynağı olarak görülen Sudan, 1805 yılında Kavalalı Mehmet Ali Paşa; 1899 yılında ise İngilizler tarafından ele geçirilmiştir. Sudan toprakları üzerindeki İngiliz hâkimiyeti 1956 yılında sona ermiş ve Sudan bağımsızlığını ilan etmiştir (Karataş ve Karataş, 2022). Sudan bağımsızlığını ilan ettikten sonra Sudan'ı ilk tanıyan ülke Türkiye'dir. Aynı zamandabaşkent Hartum'da Türk Büyükelçiliği açılmıştır. Sudan ise 1970 yılında Ankara'da büyükelçiliğini açarak resmî ilişkileri güçlendirmek amacıyla ilk adımlarını atmıştır. İki ülke arasında karşılıklı olarak diplomatik ilişkilerin başlatılması, ekonomik iş birliklerinin artırılmasını sağlamıştır.

Türkiye ile Sudan ilişkileri, imzalanan iş birliği anlaşmalarıyla başta tarım, enerji, sağlık, güvenlik ve eğitim olmak üzere birçok alanda ilerlemiştir. Türkiye İş birliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı (TİKA) ve sivil toplum kuruluşları arasındaki iş birliği kapsamında Sudan genelinde kalkınma öncelikli olmak üzere yerel halkın acil ihtiyaçlarına yönelik projeler yürütülmektedir (Türkiye Cumhuriyet Dışişler Bakanlığı, 2022).

2.3. Yazma

TDK'ye (2009)göre yazı, sözlerin ve düşüncelerin özel karakter veya harflerle ifade edilmesidir. Yazma, ileri düzey düşünme için bir araç, düşünmenin bir yansımasıdır (Güneş, 2007). Yazma, bilgi edinme ve edinilen bilgileri ifade etme ilgili süreçlerden oluşan bir beceridir. Dinleme ve konuşmadan farklı olarak yazma, doğal ortamdaki kelimelerden türetilemez. Bir kişi bu yeteneği ancak uygun eğitimle kazanır. Yazma, dil becerilerinin en zorudur. Belirli bir süreç ve zaman gerektirir (Çiftiçi ve Bulut, 2006). Yazma, fikir ve olaylar açısından akla gelenleri belgeleme aracı olan "harf" adı verilen semgesel çizimler aracılığıyla kullanılan ve harflerin yazı tipine göre değişen metinsel bir dil yöntemi olarak tanımlanabilir. En başta kalem ve kâğıt olmak üzere farklı araçlar da yazmada kullanılmaktadır.

“En genel tanımıyla yazı, herhangi bir konudaki yazılı bilgilerin, düşüncelerin, yaşam deneyimlerinin, duyguların, hayallerin zihinsel süreçler sonucunda, dilsel kurallara göre bir çerçeve içinde ve belirli bir düzen içinde aktarılmasıdır” (Şengül, 2011:24).

Yazmak çok karmaşık ve güçlü bir etkinliktir. Fikirlerin tutarlı bir metne dönüştürülmesine olanak sağlayan önemli bir öğrenme yöntemidir. Yazma, bilgiyi dönüştürmek, biçimlendirmek ve yeniden üretmek için bir araçtır. Yazma, insan doğasının kendini ifade etme ihtiyaçlarını karşılayan davranışlardan biridir (Özbay, 2007). Bu yönüyle yazma toplumsal yaşamda kişinin ihtiyaç duyacağı bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır.

Dört temel dil becerisini kazanma dizisinin son halkası olan yazma, bir duygu, düşünce ve olayı yazılı olarak anlatma sürecidir (Demirel, 1999). Yazma, duygularımızı, düşüncelerimizi ve planlarımızı, gördüklerimizi ve yaşadıklarımızı iletmek, ifade etmek için herhangi bir konudaki duyguları, hayalleri veya özgün düşünceleri belirli bir düzen ve bütünlük içinde yazmak olarak da tanımlanabilir (Ünalın, 2006). Sağlıklı iletişim, kendini tam ve doğru ifade edebilmek için yazmak önemli bir ifade aracıdır; Duyguların, düşüncelerin, arzuların, planların ve yaşanmışlıkların belirli kurallara dayalı olarak semboller aracılığıyla iletilmesine yazma denir (Özdemir, 2008). Yazmanın kendine özgü yöntemleri, süreçleri, unsurları ve kuralları bulunmaktadır. Düşünce gücü, fikir üretebilme, duyarlılık, gözlem ve deneyim, dilin kurallara ve tasarıma göre kullanılması gibi unsurlardan oluşan yazı; hazırlık, planlama, düzenleme, gözden geçirme, gözden geçirme

gibi basamakları olan ve gelişmesi uzun zaman alan bir beceridir (Çoşkun ve Tamer, 2015).

Güneş (2013) , "yapılandırılmış bilgiyi belleğe işleme süreci" olarak tanımladığı yazmanın, fiziksel ve zihinsel süreçleri içeren, geç geliştirilen bir beceri olduğunu vurgulamıştır. Yazma kazanılmış bir beceri olarak görülebilir. Değerlendirme, analiz ve problem çözme gibi zihinsel faaliyetlerin yanı sıra dilin gramer kurallarının da öğrenilmesini gerektirir (Özbay ve Barutçu, 2013). Yazma, zor kazanılan bir dil becerisidir; ancak yazarak ortaya çıkarılan eserlerin uzun zamana yayıldığı ve oldukça fazla insana ulaştığı da bir gerçektir. Yazmanın bu nedenle önemli bir beceri olması, yazma eğitiminin de bir o kadar önemli olması gerektiğini göstermektedir. Bu nedenle yazılı anlatım becerisinin geliştirilmesi önem taşımaktadır. Yazma; okuma, dinleme ve konuşma gibi diğer temel dil becerilerine göre daha yavaş gelişen bir beceridir. Bu nedenle öğrenciler genellikle kendilerini yazılı olarak ifade etmekte zorlanmaktadırlar.

2.3.1. Yazma becerisi

Pratik bir beceri olan yazma, edindiğimiz bilgileri görebileceğimiz somut bir çıktı sağlar. (Tiryaki, 2013). Yazma, okuma ve dinleme gibi, edinilen bir beceridir. Bu beceriyi edinebilmek için üç temel beceri gerekir:

- Diğer yazarlardan farklı, yaratıcı, bağımsız bir düşünme biçimini benimseme,
- Yazarın yazılarında ele alacağı fikirlerin, metnin konusuna ve türüne hizmet eden belirli bir düzende düzenlenmesi,
- Okuyucu üzerindeki yansımaları ve etkileri farklı olan, terim dağarcığını edebi amaçlarına hizmet edecek ve okuyucuyu okumayı tamamlamaya çekecek şekilde kullanabilen en iyi ve en güzel kelimelerin seçme

Yazma, kişinin fikirlerini ve bilgilerini yazılı bir metne dönüştürmesini, kaydetmesini, yayınlamasını ve başkalarıyla iletişim kurmasını sağlayan bir dil becerisidir.

2.4. Yazma eğitimi

Yazma eğitimi, kişinin kendini yazılı ifade edebilme becerisi kazandırma ve bu beceriyi planlı olarak geliştirme sürecidir. Bireylere, fikirlerini sıralama ve birbirine bağlama yeteneğine kazandırmaktır (Kellogg, 1999). Güneş (2007) yazmanın üst düzey bir düşünme aracı olduğunu belirtmektedir. Yazmak karmaşık ve emek isteyen bir etkinliktir (Göçer, 2010).

Kişisel hayat, okul ve iş hayatında önemli bir yere sahip olan yazma, fikirleri iletmenin yanı sıra, yaratıcılığı kullanarak bir ürün ortaya çıkarmak ve bundan keyif almak gibi estetik amaçlarla da kullanılmaktadır. Bir kişinin ömrü boyunca yazma becerisine ihtiyacı vardır. Ayrıca günümüzde teknolojik gelişme sonucunda ortaya çıkan iletişim araçlarında da yazılı anlatımda sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Çoşkun, 2005).

2.4.1. Yazma eğitimi modelleri

Dil eğitiminde tarihi boyunca öğrencilerin yazma becerileri geliştirmek için çeşitli yöntemler denenmiştir. Bunun sonucunda ürün temelli ve süreç temelli yazma modelleri ortaya çıkmıştır.

2.4.1.1. Ürün temelli yazma modeli

Ürün temelli yazma modelinde yazma, öğretmen tarafından belirlenen metin formatında üretilen yani öğretmen tarafından talep edilen formun bir kopyasını oluşturulmasıdır (Ülper, 2008). Ürün temelli yazma modelinde öğrencini nitelikli yazılar ortaya koymas beklenir.

2.4.1.2. Süreç temelli yazma modeli

Karatay'a (2010) göre süreç temelli yazma modeli öğrencilerin düşünme sürecine odaklanmasına, bilginin aktarılmasına ve her aşama hakkında bilişsel farkındalığa önem verir. Öncelikle öğrencilere özgür bir şekilde düşünme, öğrenme, problem çözme ve seçim yapma vb. becerileri öğretmeyi amaçlar.

Yazma kısa sürede ortaya çıkarılan bir beceri değil, süreç içinde doğru adımları atmayı gerektiren bir beceridir. Çünkü yazılan metin düzenlemeli ardından adım adım yazıya geçirilmeli ve bireye yazısını düzeltme fırsatı verilmelidir (Arıcı ve Ungan, 2017).

Süreç temelli yazma modeli öğrencinin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Süreç temelli yazma modelinin ilkelerin sıralaması aşağıdaki gibidir:

- Öğrencilerin yazıyı yazarken geçirdikleri sürece odaklamak,
- Öğrencilerin kendi yazma süreçlerini anlamasını sağlamak, öğrencileri desteklemek,
- Metin oluşturmak ve düzeltmek için onlara yeterli bir zaman vermek,
- Gözden geçirme eyleminin önemli olduğunu öğrencilere öğretmek,
- Öğrencilerin düşünce üretmelerini için olanak sağlamak,
- Yazma süresi boyunca öğrencilere dönüt sunmaktır (Ülper, 2008:11).

2.4.1.3.Süreç temelli yazma yaklaşımına göre yazma aşamaları

Süreç temelli yazmada nitelikli bir yazı üretebilmek için yazma sürecinin belirli aşamalardan geçmesi gerekir. Bu aşamalar birinin bitirilip diğerine geçildiği doğrusal bir nitelikte değil, ileriye gidiş gelişlerin yapılabildiği niteliktedir. Aşamaları şunlardır:

- Yazmadan önce “hazırlık”
- Taslak oluşturma,
- Kontrol ederek ve düzenleyerek yazma,
- Redaksiyon,
- Yayınlama ve paylaşma beş şamadan oluşmaktadır (Akyol, 2010).

Bu aşamalar şöyle açıklanmaktadır:

1. Yazım öncesi hazırlık:

Yazma sürecinin hazırlık aşaması üç farklı boyutu içerir: bilişsel, fiziksel ve zihinsel hazırlık. Bilişsel Hazırlık boyutunda öğrenciler, yazmaya ilişkin ön bilgilerini ortaya koyarak oluşturacakları içeriği tasarlarlar ve konuları belirlerler. Fiziksel hazırlık boyutunda öğrenciler, yazı malzemeleri (kâğıt, defter, kalem, silgi vb.) hazırlar, yazı için uygun fiziksel düzenlemeler yapar ve kendilerini rahatça ifade edebilecekleri fiziksel bir ortam oluştururlar. Zihinsel hazırlık boyutunda öğretmenler gevşeme etkinlikleriyle öğrencilerin yazma kaygılarını ve başarısızlık korkularını giderirler (Karadağ ve Erdoğan, 2019).

Hazırlık çalışmaları uzun süreli ve kısa süreli hazırlık çalışmaları olmak üzere ikiye ayrılır. Uzun süreli hazırlık çalışması, örneğin konu, paragraf, cümle, plan, kelime gibi yazılı anlatım öğelerini geliştirmek için uzun bir süre boyunca yapılan çalışmalardır. Bu çalışmalar sistematik olarak belirli zaman aralıklarında tekrarlanarak ve zaman içinde büyütülerek gerçekleştirilmelidir. Kısa süreli hazırlık çalışmaları ise ilham verici, ilgi çekici ve yazmadan kısa bir süre önce yapılabilir öncü çalışmalardır.

Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek için yazma öncesi yapılabilecek bazı kısa hazırlık etkinliklerinden örnekler şu şekilde sıralanabilir:

1. Örnek metinden hareketle önsöz,
2. Bir kelime ağının oluşturulması için hazırlık çalışmaları,
3. Beyin fırtınası yaparak hazırlık,
4. Resimlerle önsöz,
5. Soru-cevap tekniği kullanılarak yapılan ön çalışma (Taşkın, 2019)
6. Tartışma yöntemiyle hazırlık çalışması (konuyla ilgili görüş alışverişi) (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014).

Yazmaya hazırlanırken akılda tutulması gereken önemli noktalardan biri de konuyu keşfetmektir. Bir yazı yazarken en uygun olanı bulmanız, ne anlama geldiğini bilmeniz ve sade ve anlaşılır bir ifadeyle yazmanız gerekir. Bunu yapmak için ayrıntılı bir araştırma yapmak çok önemlidir. Ansiklopedi, dergi, makale, web, gazete, kitap vb... Yazım amacına uygun kaynaklardan elde edilen bilgiler arasından hedef kitle ve konu dikkate alınmalıdır. Araştırma sırasında hangi bilgilerin hangi bölümde kullanılacağına da karar verilmelidir. Çeşitli kaynaklardan güçlü bir şekilde bağlantılı ve anlamlı bir bilgi elde edilmelidir.

Hazırlık aşamasında akla gelen her fikrin sınır tanımadan yazılması çok önemlidir. Özellikle yazım kuralları konusunda fazla kaygılanmak yaratıcı fikirlerin ön plana çıkmasını engelleyebilir. Bir iç ses, akılda olan bazı şeylerin yazılmaması gerektiğini, bunların yararsız olduğunu söyleyebilir. Ama akla gelen tüm duygu ve düşünceler yazılmalıdır (Doğan, 2020).

Yazma süreçlerini şu şekilde açıklamak mümkündür:

1. Taslak oluşturma:

Kavramsal metnin anlamsal iskeletinin oluşturulduğu aşamadır. Bu aşamada yazının içeriğiyle ilgili düşünceler, duygular, gözlemler ve deneyimler çıkarılır ve bunlar hazırlık aşamasında birleştirilir, önem düzeyine göre sıralanır (Karatay, Dolunay, Savaş, 2014).

2. Gözden geçirerek ve düzenleyerek yazma:

Öğrenciler bu aşamada taslaklarını okurlar. Öğretmenleriyle veya sınıf arkadaşlarıyla yazdığı taslağı paylaşır, onlardan gelen dönütleri göz önünde bulundurarak içeriği yeniden düzenleme işlemlerini gerçekleştirirler. Bu sayede metni yeni fikirlerle genişletebilir ve gereksiz metinleri çıkartabilirler.

Öğretmenler, bu aşamada öğrenciye yazılarında ne olması gerektiğini söylememeli ve yargılamamalıdır. Bu konuda fazla bilgi verebilir misin? Burada ne söyleyeceksin? Bu bölümü tekrar okumanız mümkün mü? Bu bölümde söylenecek en önemli şey ne olabilir? Yazıda anlaşılmayan yerler nelerdir? gibi sorular sorulabilir. Bu tür sorulardan sonra öğrenci kendi eksiklerini tamamlayabilir (Karatay, 2013).

Sonuç olarak göz gezdirme aşamasında yazı taslağına göz gezdirilir, düzenlemeler yapılarak metnin en iyi haline ulaşabilir.

3. Düzenleme (redaksiyon):

Bu aşamada yazıyı yayınlanmadan önceki son aşamadır yazının içeriğiyle beraber, yazının dilbilgisi, kuralları, noktalama ve işaretleme işaretlemesine de bakılır (Akyol ve Çiğdemir, 2020). Metnin cümleleri ve paragrafları birbiriyle tutarlı bir şekilde olup olmadığı kontrol edilir (Karatay, Dolunay ve Savaş, 2014). Düzenleme aşamasında öğrenciler kendilerine şu sorular sorabilirler:

Yazıya ilgi çekici bir giriş yapıldı mı? Sözcükler doğru yazılmış mı? Sözcük ve düşünce tekrarından kaçırıldı mı? İçerikte yer alan gereksiz ve anlatma katkısı olmayan sözcükler çıkarıldı mı? Yazım kurallarına uygun bir içerik yazılmış mı? Metinde dil ve anlatım yönünden bir bütünlük var mı? (Karadağ ve Maden, 2013).

Bütün bu sorulara cevap verdikten sonra yazı son kez gözden geçirelim gerek yayınlanmaya hazır hale getirilir.

4. Yayınlama ve paylaşım:

Sürece dayalı yazma yönteminin son aşaması ise yayımlama ve paylaşmadır. İçerik ve biçim özellikleri bakımından yazı son şeklini almış ve bitmiştir. Metin bu aşamada hedef kitle ile paylaşılır, sınıf panolarında yayınlanabilir (Öztürk, 2021). Öğrenci yazılarının paylaşılması öğrencilerin özgüvenlerini artırır ve diğer öğrencileri motive eder, cesaretlendirir. Aynı zamanda öğrencilerin yazmaya ve edebiyata karşı olumlu bir tutuma sahip olmalarını sağlar.

2.5. Yazma eğitimin yöntem ve teknikleri

Öğrencilerin etkili yazma becerisine sahip olabilmeleri için kullanılabilecek yazma yöntem ve teknikleri şunlardır:

2.5.1. Yaratıcı yazma

Öğrencinin yazma yeteneğini ve yaratıcılığını geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu yazma yöntemi bireyin yazma yeteneğini açığa çıkaran bir yöntemdir.

Yaratıcı yazma çalışmalarında çağrışım ve beyin fırtınası ile öncelikle verilen konuyla ilgili kavram ve fikirler ortaya koyulmaktadır. Ardından açığa çıkan kelimeler sıralandığında zihinde bir ilişki kurulur. Öğrenciler yaratıcı olmaya teşvik edilir. Bu çalışmalarda öğrencilerin duygularına ve yaratıcılıklarına güvenmeleri sağlanmaktadır. Hayal gücü, işitme, algılama, düşünme, sezgi ve algıyı harekete geçirme, duygu algısını geliştirme yeteneğinin bütünlüğünü sağlanmaktadır.

2.5.2. Serbest yazma

Öğretmenle birlikte, bireysel veya grup halinde yapılan yazma çalışmalarıdır. Serbest yazmanın amacı, öğrencilerin yazma becerisi ve alışkanlığı edinmesini sağlamak, yazma kaygısını ve yazma tutukluluğunu ortadan kaldırmaktır.

2.5.3. Güdümlü yazma

Güdümlü yazma, öğrencilerin bir konu hakkındaki duygularını, düşüncelerini anlaşılır bir şekilde açıklamaları için özel bir amaçlı belirlenerek yapılan yazma çalışmalarıdır. Öğrencilerin belirli bir konu hakkında tartışabilecekleri, fikir üretebilecekleri ve yargılarda bulunabilecekleri sınıf içi bir çalışmadır. Güdümlü yazma çalışmaları dört aşamadan oluşmaktadır;

1. Öğretmen öğrenciyi belirli bir konu hakkında bilgilendirir,
2. Belirli bilgileri edinen öğrenciler, öğretmenin rehberliğinde tartışır ve belirli bir değerlendirme yaparlar,
3. Tartışma sonucunda elde ettikleri bilgi, duygu ve düşünceleri yazarlar,
4. Yazma etkinliği sonunda yazılar değerlendirilir.

2.5.4. Not alma yöntemi

Not almak, okunan materyalden önemli bilgileri hatırlamak, genel bir çerçeve oluşturmak, bilgi toplamak için kullanılır. Bu yöntemin amacı öğrencilere okuduklarının veya dinlediklerinin önemli kısımlarını seçme fırsatı vererek zaman kaybetmemeyi, sistematik çalışma becerisi kazanmayı ve bilgiyi kategorize etmeyi göstermek ve uygulamaktır. Öğretmen sınıftaki öğrencilerin ilgisini çekebilecek bir metin okur veya öğrencinin okumasına izin verir. Okuma esnasında öğrencilerden not almalarını ister ve daha sonra birkaç öğrenciden yazdıkları notu okumalarını ister ve uygulama sınıf ortamında öğrencilerle beraber değerlendirilir.

2.5.5. Görsellerden hareketle yazma yöntemi

Bu yöntem görselleri anlama ve yorumlamaya dayalı yazılı bir uygulamadır. Öğrenciler resimler, fotoğraflar, filmler gibi görsel uyaranlar ile algıladıklarını tartışır ve izlenimlerini aktarırlar.

2.5.6. Dikte yöntemi

Dikte, dinlenen metni yazıya dönüştürme işidir. Öğrencinin yazım ve noktalama kurallarına göre yazmasına yardımcı olmanın bir yolu, dikteyi öğretmektir. Araştırmalara göre öğrencilerin haftada iki gün on dakika yaptığı dikte çalışması, telaffuz, kelime dağarcığı vb. için önemli bir gelişme sağlamaktır (Yangın, 2002).

Dikte yönteminin eğitimin her kademesinde tam anlamıyla etkili olabilmesi için aşağıdaki hususlara dikkat edilmelidir;

- Metin bir veya iki paragrafı geçmemeli,
- Öğrencinin seviyesine uygun olmalı,
- Öğretici olmalı,
- Açık ve kolay anlaşılır olmalı,

2.5.7. Grup halinde yazma yöntemi

Bu yöntemin amacı, öğrencilerin çevreleriyle etkileşime girmesi, iş birliği yapması, birbirleriyle iletişim kurarak grup bilinci kazanması ve iş birliği içinde çalışarak bir metin oluşturmasını sağlamaktır.

Uygulama için gruplar oluşturulur ve grupta bulunan üyeler verilen konunun farklı yönlerini not eder. Ardından grup üyeleri tarafından yazılan metinler kontrol edilir. Daha sonra tüm gruplar tarafından yazılan metinler birleştirilir, düzenlenir yazım ve noktalama açısından ortak bir metin oluşturulur.

2.5.8. İkna edici yazma

Demirtaş'a (2004)göre ikna "Belirli bir ürüne, kişiye veya bakış açısına karşı olumlu bir tutum oluşturma veya var olan bir tutumu değiştirme hedefine ulaşmak için kaynak kişi veya kişiler tarafından yapılan bir girişimdir". İkna edici yazı, insanları ikna etmek, insanların bir konudaki bakış açılarını değiştirmek, kabul ettirmek ve onları başka yöne yönlendiren yazılardır. İkna edici bir metin oluşturma, öğrencilerin kendi fikirlerini sunmasını ve katılmadıkları fikirlere mantıklı bir şekilde yanıt vermesini gerektirir. Öğrencilerin bu süreçte ikna etme becerilerini geliştirmeleri ve ikna tekniklerini analiz etmeleri gerekmektedir.

2.5.9. Eleştirel yazma yöntemi

Eleştirel yazmanın amacı, öğrencilerin olaylara objektif bir şekilde bakmasını sağlamaktır. Öğrencilerin eleştirel yazabilmeleri için öncelikle eleştirel düşünme becerisini kazanmaları gerekmektedir. Eleştirel yazar, bir olay veya durumun olumlu veya olumsuz yönlerini görür ve tespit ettiklerini tarafsız ve objektif bir şekilde açıklar.

2.5.10. Akademik Yazma

Akademik yazma, bir konu ile ilgili özgün düşüncelerin belirli sistem ve kurallar dâhilinde yazıya dönüştürülmesi olarak tanımlanabilir (Aydın, 2015).Akademik yazma, yazmadan önce dikkatli bir hazırlık gerektirir. İyi yazılmış paragraflar, temalar, ana fikir, fikirler, destekleyici cümleler, birlik, tutarlılık ve paragraf öğeleri arasındaki geçiş özellikleri akademik yazının temel konularıdır. Planlı metinler yazmak, taslak zihin haritaları oluşturmak ve paragraflar arasında iyi bağlantılar kurmak akademik yazmanın konuları arasında sayılabilir. Tompkins'a (2008) göre akademik yazı, metaforlardan olabildiğince uzak; aksine, temel, terim kelimeleri ve anlamların kullanıldığı yazı türüdür. Akademik yazma, akademik bir dilde yazıldığı için günlük dilden farklı yönleri vardır.

Akademik yazının birçok farklı türü vardır, ancak bu türler aynı amaç ve ilkeleri paylaşır: makaleler, araştırma makaleleri, dönem ödevleri, tartışma kâğıtları, analitik makaleler ve bilgilendirici makaleler vb. (Whitaker, 2010). Bahar (2014)'a göre akademik yazma, bilimsel araştırmaların raporlanmasıdır. Akademik yazı, bilimsel araştırmaların sonuçlarını ve sürecini iletmek için kullanılır (Pawar ve Monipplay, 2010). Berger'e (2008) göre akademik yazı, genellikle üniversitelerde yapılan, amaçlanan şeyi hem içerik hem de biçim olarak sunan, mümkün olduğunca mutlak kural ve gelenekleri takip eden yazı olarak açıklanmıştır. Bu çeşit yazıların esas niteliği, nesnel bir karşılıklarının olmasıdır. O yüzden genel olarak araştırma yazıları olarak görülmektedir (Bayat, 2009).

Akademik yazma, araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmaların üyesi olunan bilim alanının uzmanlarınca oluşturulmuş biçim ve içerik kurallarına uyularak bir metin haline getirilmesi sürecidir (Yücelşen, 2021). Akademik yazı, akademik metin gibi terimlerin dilimizde kullanılması son yıllarda yaygınlaşmıştır. Öncesinde bu terimler için daha çok bilimsel metin söz grubu tercih edilmiştir (Göktürk, 1980; Günay ve Kırman, 2005; Demirtaş, 2004).

Pawar ve Monipplay(2010), akademik yazmanın bilgiyi yazılı biçimde belgelemeyi ve iletmeyi amaçladığını belirtir. Çeşitli türlerdeki akademik araştırmaların bildirilmesi sürecinde akademik yazının biçim, anlatım ve dil açısından kendine özgü unsurları vardır. Akademik makalelerin amaç, organizasyon, üslup, akış ve sunum gibi birçok özelliği vardır (Karagöl, 2018).Yaratıcı yazı ve kişisel yazı, akademik yazı ile aynı şey değildir. Akademik yazı resmi bir şekilde yapılır. (Swales ve Feak, 2012; Oshima ve Ann, 2007).

Akademik yazma, yazma becerilerinin üst düzeyde kullanıldığı, konunun sistemli bir şekilde aktarıldığı bir yazma düzeyidir. Bireylerin lisans ve lisansüstü eğitimleri sırasında üstlendikleri rapor, makale, inceleme, proje, ödev gibi yazılı ürünlerin genel adıdır. (Aydın, 2015).Akademik yazı, önceden belirlenmiş bir düzende sistemli bir faaliyet gerektirdiğinden, bu yazı türünün belirli adımları vardır. Bu adımlar akademik yazma süreci olarak adlandırılır.

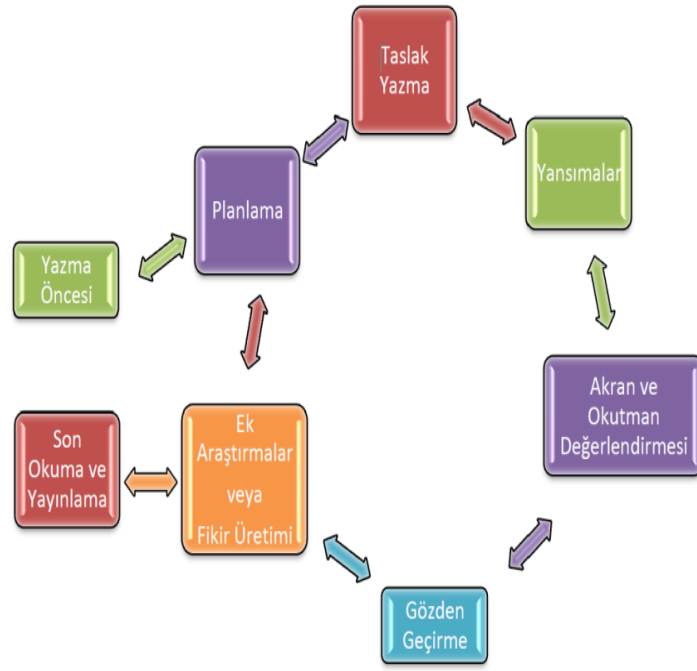
Akademik bir metin oluşturma bireyin kendi anadilinde dahi zor bir beceri olarak görülmekteyken, yabancı bir dilde akademik yazma becerisinin oldukça zor kazanılan bir beceri olduğu bilinmektedir. Türkiye'nin son yıllarda yoğun bir şekilde göç alması genç nüfusun eğitim sürecinde akademik dil becerilerine sahip olmasını zorunlu hale getirmiştir.

Farklı ülkelerden Türkiye'ye gelen öğrenciler eğitim öğretim sürecinde akademik metinlerle karşılaşmakta, bu metinleri okumakta ve bu tip metinler yazmaktadırlar. Fakat öğrencilerin akademik dili anlama ve anlatma konusunda çeşitli sorunlar yaşadıkları alanyazında belirtilmektedir (Azizoğlu, Tolaman, & Tulumcu, 2019).

2.7.1. Akademik yazma süreci

Akademik yazı, önceden belirlenmiş bir düzende sistemli bir faaliyet gerektirdiğinden, bu yazı türünün belirli adımları vardır. Bu adımlara akademik yazma süreci/adımları denilmektedir. Akademik yazma süreci planlama, alanyazın taraması ve araştırmayı içerir. Bu nedenle yazmaya başlamadan önce tanımlanan süreçleri takip etmek gerekmektedir.

Yazma süreci beş aşamadan “yazma öncesi hazırlık, düzenleme, taslak oluşturma, gözden geçirme, yayınlama ve paylaşma” oluşmaktadır (Akyol, 2000). Bu aşamalara göre yazma öncesi aşamasında zihinsel hazırlık ve zihinsel planlama yapılır. Yazma aşamasında metin oluşturulur. Metin oluşturulduktan sonra incelenir ve paylaşılır. Son aşamada ise metin ve yazma süreci değerlendirilir (Güneş, 2007). Akademik yazma sürecine ait görsel aşağıda yer almaktadır:



Şekil 1. Akademik yazma süreci

Şekilde görüldüğü üzere akademik yazma süreci şöyle açıklanabilir: yazma öncesi (bilgi toplama, beyin fırtınası, serbest yazma ve fikirlerin üretimi) planlama (fikirleri organize etme, listeleme, ana hatları belirleme ve zihin haritası gibi adımlar) taslak oluşturma (fikirlerin ilk defa ayrıntılı bir şekilde yazımını gerçekleştirme) yansıtma (yazılan yazıyı tekrar okuma, öğretmenle veya akranla yazıyı okuma) akran ve öğretmen değerlendirmesi (öğretmenlerin veya akranların geri dönüşleri ve bildirimleri) gözden geçirme (metin yapısı ve kalitesini arttırma), araştırmalar ve fikir üretimi (yeni bir fikir veya araştırma eklemek isteniyorsa bu süreçte yapılır), son okuma ve yayınlama (Tok, 2012) Yazma sürecinin döngüsel doğasına uyum göstermek yazar için önem taşımaktadır. Bu yazma sürecine uyum göstermek nitelikli bir akademik metin üretmek için gereklidir.

2.8. Yazma Tutukluğu

Wilson ve Daly'e göre (1983) yazma tutukluğu, sözcükleri kâğıda dökmede geçici veya kalıcı yetersizlik olarak tanımlanır. Yazma güçlüğü çeken kişiler, kaygı ve stres nedeniyle yazmaktan kaçınma veya isteksizlik yaşayabilir (Boice, 1993). Buna paralel olarak Rose,

(1984), yüksek yazma becerisine sahip öğrencilerin zamanlarının yarısını hatta üçte ikisini yazmadan önce düşünmeye ve planlamaya ayırdıklarını belirtmektedir. Yazma tutukluğu yaşayan kişilerin eleştirilmekten çekindikleri bilinmektedir (Boice, 1993).

Tok ve Ünlü 'ye (2014)göre, yazarlık, diğer alanlara göre daha fazla teknik beceri gerektirir. Yazım sırasında imla kuralları, noktalama, kelime seçimi ve sayfa düzeni gibi pek çok detay dikkatli kullanılmalıdır. Böylece bireylerde bir tür yazma korkusu gelişir ve yazma zaman kaybı olarak nitelendirilir. Yazmaya yönelik bu olumsuz tutum, insanların yazmaktan kaçınmasına sebep olur. Sonuç olarak, bireyler gerekli olmadıkça yazmamaya ve yazmaktan uzak durmaya çalışırlar. Diğer herhangi bir beceri gibi, yazma da ciddi bir dikkat ve mümkün olduğunca pratik ile geliştirilebilir. Ancak sürekli yazmaktan uzak durmaya çalışan bireyler yazma becerilerini geliştiremezler. Ayrıca bu kişiler yazma konusunda yeterince gelişmedikleri için yazarken kaygı yaşarlar (Çeçen ve Başkan, 2015).Yargılanma korkusu, yazma tutukluğunu nedenlerinden biridir. Başkalarının yazdıklarını saçma ve alakasız bulabileceğinden endişe etmek, tutukluğa yol açabilir. (Brnuer, 1987; Rose, 1984). Ayrıca geçmişteki olumsuz deneyimler, mükemmeliyetçilik duyguları, erteleme yazma tutukluğuna neden olabilmektedir (Boice, 1993).Yazma tutukluğu, 1980'lerin başından beri dünya çapında incelenen bir konudur. Türkiye'de bu alandaki araştırmalar çok yeni ve sınırlıdır.

2.9. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde mevcut araştırma ile ilgili olan diğer araştırmalara yer verilmiştir. Bu araştırmalar aşağıda açıklanmıştır:

Bayat (2009), tarafından yapılan araştırma öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri ile akademik yazmaları arasındaki ilişkiyi ortaya çıkarmaktadır. Araştırmaya 181 öğretmen adayı katılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının eleştirel düşünceleri ile akademik yazma başarıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara dayalı olarak öğretmen adaylarının akademik yazma başarılarını artırırken eleştirel düşünme düzeylerinin dikkate alınması gerektiği önerilmiştir.

Akbulut'un (2016) yaptığı çalışmada Türkiye'de yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygıları ve tutumları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonucunda, cinsiyet ve sınıf düzeyi açısından bir farklılık bulunamazken, anadili farklılığından kaynaklanan yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum düzeylerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkmıştır. Anadili Arapça olan öğrencilerin yazma kaygıları yüksek, yazmaya yönelik tutumları ise düşük çıkmıştır. Bu duruma neden olan etmenler; alfabe farklılıkları, sözdizimi farklılıkları ve dilbilgisi kurallarının zorluğu olarak belirlenmiştir. Ayrıca yazma kaygısı ve yazmaya yönelik tutum arasında ters yönlü bir ilişki saptanmıştır. Katılımcılar, yapılan görüşmelerde Türkçe yazmayı iletişim sağlama ve akademik başarı için bir gereklilik olarak gördüklerini, yazmada karşılaştıkları sorunların dilbilgisi kurallarından kaynaklandığını ve sürece yayılan bir gelişim gerektirdiği için zorlandıklarını söylemişlerdir. Ayrıca yazmaya hazırlık aşaması ve yazma sırasında stres yaşadıklarını yazma işlemi bitince kendilerini daha rahat hissettiklerini belirtmişlerdir.

Gülay (2019) tarafından yapılan çalışmada akademisyenlerin yazma tutukluluğu incelenmiştir. Çalışmada unvan yükseldikçe akademik yazma tutukluğunun düştüğü görülmüştür.

Seyidi (2019) tarafından yapılan çalışmada mezun veya lisansüstü öğrencilerin akademik yazı yazma konusundaki sorunları ve ihtiyaçları incelenmiştir. Yapılan değerlendirmeye göre yabancı uyruklu öğrencilerin dilbilgisi, kelime ve terimlerle ilgili sorunlarının anadilinin aktarımından ve akademik Türkçe öğretiminin yetersiz olmasından kaynaklandığı tespit edilmiştir.

Yukarıda bahsedilen araştırmalar incelendiğinde, öğrencilerin hem anadilde hem de yabancı dilde akademik yazma becerisine yönelik çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Bu zorluklardan birisi de yazma tutukludur. Bu çalışmada Türkiye 'de yükseköğretim düzeyinde eğitim gören Sudanlı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu farklı açılardan incelenecektir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma deseni, çalışma grubunun özellikleri, veri toplama araçları ve veri analizi hakkında bilgiler sunulmuştur.

3.1. Araştırma deseni

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutukluluğunun farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmanın temel ve alt problemlerine betimsel tarama yöntemi ile cevap aranmıştır. Betimsel tarama modelinde araştırmada yer alan değişkenler herhangi bir müdahale olmaksızın, durumu değiştirip etkilemeden var olduğu şekilde tanımlanır (Fraenkel ve Wallen, 2006; Karasar, 1998).

3.2. Çalışma grubu

Çalışmaya farklı seviyede ve bölümlerde eğitim gören 190 kişi katılmıştır. Katılımcılara internet üzerinden kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile ulaşılmıştır. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi araştırmacının hedefi olan evrenden örneklemini belirlerken ulaşabileceği en kolay kişilere yönelmesi olarak tanımlanabilir (Patton, 2005). Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi için diğer örnekleme yöntemleri ile karşılaştırıldığında evreni temsil etme konusunda güvenilirliği daha düşük olduğu görüşü hâkimdir. Bu çalışmada yine de bu örnekleme yönteminin tercih edilmesinin temel sebebi özel bir örneklem grubu ile çalışmasıdır. Çalışmada Türkiye’de Türkçe dilinde öğrenim gören yabancı öğrenciler ile çalışılmıştır. Araştırmacının katılımcılara ulaşabilmesinin en uygun durumu, ulaşabildiği ortak platformlardır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo1’de verilmiştir.

Tablo 1

Çalışma grubuna ait demografik özellikler

Demografik özellikler			Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın		101	53,2
	Erkek		89	46,8
Yaş	18-24		65	34,2
	25-34		95	50,0
	35 ve üstü		30	15,8
Eğitim düzeyi	Lisans		34	17,9
	Yüksek Lisans		100	52,6
	Doktora		56	29,5
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu		31	16,3
	Ortaokul mezunu		39	20,5
	Lise mezunu		52	27,4
	Üniversite mezunu		68	35,8
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu		21	11,1
	Ortaokul mezunu		24	12,6
	Lise mezunu		52	27,4
	Üniversite mezunu		93	48,9
Akademik Durumu	Yazma Eğitim Alma	Eğitim Alan	132	69,5
		Eğitim Almayan	58	30,5

Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların %53,'sinin kadın, %46,8'inin ise erkek olduğu görülmektedir. Katılımcılar üç farklı yaş kategorisine ayrılmıştır. Katılımcıların %34,2'si 18-24 yaş aralığında, %50'si 25-34 yaş aralığında, %15,8'i ise 35 ve üstü yaş aralığındadır. Çalışma grubunda yer alan yabancı öğrencilerin %17,9'u lisans, , %52,6'sı yüksek lisans ve %29,5'i doktora eğitimi almaktadırlar. Katılımcıların anne ve baba eğitim düzeyleri de incelenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre katılımcıların %16,3'ünün annesi ilköğretim, %20,5'inin ortaokul, %27,4'ünün lise ve % 35,8'inin üniversite mezunudur. Benzer şekilde katılımcıların %11,1'inin babası ilköğretim, %12,6'sının ortaokul, %27,4'ünün lise ve % 48,9'unun üniversite mezunudur. Katılımcıların akademik yazma konusunda eğitim alıp almadığı da incelenmiş ve %69,5'inin eğitim aldığı %30,5'inin ise eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3.3. Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak Gülay (2019) tarafından geliştirilen Akademik yazma tutukluğu ölçeği (AYTÖ) kullanılmıştır. Ölçek “motivasyon”, “değerlendirme”, “erteleme” ve “mükemmeliyetçilik” olmak üzere 4 boyut ve toplamda 18 maddeden oluşmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde yapı geçerliği değerleri $\chi^2/df= 4,53$, CFI= .90, GFI=.90, AGFI=.87, RMSEA=.071, TLI=.90, NFI=.88, SRMR=.061 olarak bulunmuştur. Ölçeğin geliştirilmesi sürecinde Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ölçeğin tamamı için 0,88 olarak bulunmuştur. 5'li likert tipinde olan ölçekten en düşük 18 en yüksek ise 90 puan alınmaktadır. Alınan puanın artması kişinin akademik yazma tutukluğunun da arttığını göstermektedir. Bu çalışmada ölçeğin tamamı için Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,951 olarak hesaplanmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutukluğunu farklı değişkenlere göre incelenmesi amacıyla yapılan bu çalışmada nicel paradigmaya göre

analizler yapılmıştır. Analizlerin parametrik ya da nonparametrik yöntemlerden hangisi ile yapılacağını belirlemek için var olan sürekli değişkenler normallik açısından Kolmogorov-Smirnov testi ile incelenmiş ve elde edilen verilerin bu varsayımı sağladığı görülmüştür ($KS_{190} = 0,063$, $p > 0,05$). Bu nedenle incelemeler parametrik fark testleri olan t testi ve ANOVA ile yapılmıştır. Analizler için SPSS 27 paket programı kullanılmıştır.



BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve akademik yazma konusunda eğitim alıp almama değişkenleri açısından incelenmiştir. Tablo 2’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları arasında cinsiyete göre fark olup olmadığına ait t testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 2

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamalarının cinsiyete göre t testi sonuçları

Değişken		N	$\bar{X}$	SS	Sd	T	p
Cinsiyet	Kadın	101	55,82	15,063	188	0,241	0,810
	Erkek	89	55,26	17,185			

Tablo 2’ye göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları arasında cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ($t_{188}=0,241$, $p>0,05$). Buna göre akademik yazma tutukluğu ortalaması açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında fark olmadığı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları yaş aralıklarına göre ANOVA testi ile incelenmiştir. Tablo 3’te yaş değişkenine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 3

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının yaşa göre betimsel istatistikleri

		N	$\bar{X}$	SS
Yaş	18-24	65	53,20	14,751
	25-34	95	56,69	15,606
	35 ve üzeri	30	57,07	19,755

Tablo 3 incelendiğinde yaşı 18-24 aralığında olan yabancı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının daha büyük yaş gruplarına göre daha düşük olduğu, yaş arttıkça ortalamanın arttığı görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arası farkların istatistiksel olarak anlamlılığının test edilmesi için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının yaş değişkenine ait ANOVA sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Yaş	Gruplar arası	552,449	2	276,225	1,073	,344
	Gruplar içi	48138,414	187	257,425		
	Toplam	48690,863	189			

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{(2,187)}=1,073$ $p>0,05$). Buna göre akademik yazma tutukluğu ortalaması açısından farklı yaşlarda olan öğrenciler arasında fark olmadığı söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları eğitim düzeyine göre ANOVA testi ile incelenmiştir. Tablo 5’te eğitim düzeyi değişkenine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 5

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

		N	$\bar{X}$	SS
Eğitim Düzeyi	Lisans	34	58,50	11,784
	Yüksek lisans	100	54,55	11,793
	Doktora	56	51,25	11,649

Tablo 5 incelendiğinde eğitim düzeyi lisans olan yabancı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının yüksek lisans ve doktora olanlara göre daha yüksek olduğu, eğitim seviyesi arttıkça akademik yazma tutukluğu ortalamasının azaldığı görülmektedir. Elde edilen bu ortalamalar arası farkların istatistiksel olarak anlamlılığının test edilmesi için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının eğitim düzeyi değişkenine ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
----------------------	--------------------	----	-----------------------	---	---

Eğitim	Gruplar	605,113	2	312,557	4,334	,006
Düzeyi	Gruplar içi	40005,750	187	206,715		
	Toplam	40610,863	189			

Tablo 6 incelendiğinde katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür ($F_{(2,187)}=4,334$ $p<0,05$). Akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının eğitim durumuna göre farklılaşmasının hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Schiff testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre doktora mezunları ile yüksek lisans ve lisans mezunları arasında, yüksek lisans ile lisans mezunları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu ve doktora mezunlarının akademik yazma tutukluğunun ($\bar{X} = 51,25$) yüksek lisans ($\bar{X} = 54,55$) ve lisans ($\bar{X} = 58,50$) mezunlarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca yüksek lisans mezunlarının akademik yazma tutukluğunun da ($\bar{X} = 54,55$) lisans mezunlarına ($\bar{X} = 58,50$) göre daha düşük olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı öğrenciler için eğitim seviyesi arttıkça akademik yazma tutukluğunun azaldığı söylenilebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları anne eğitim düzeyine göre ANOVA testi ile incelenmiştir. Tablo 7’de anne eğitim düzeyi değişkenine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 7

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının anne eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

		N	$\bar{X}$	SS
Anne Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	31	54,13	17,418
	Ortaokul mezunu	39	58,38	15,690

	Lise mezunu	52	57,12	16,271
	Üniversite mezunu	68	53,40	15,412

Tablo 7 incelendiğinde anne eğitim düzeyi ortaokul olan yabancı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının diğer düzeylere göre daha yüksek olduğu ve en düşük akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının anne eğitim düzeyi üniversite olan katılımcılarda olduğu görülmüştür. Elde edilen bu ortalamalar arası farkların istatistiksel olarak anlamlılığının test edilmesi için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo8

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının anne eğitim düzeyi değişkenine ait ANOVA sonuçları

	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Anne Eğitim Düzeyi	Gruplar	818,561	3	272,854	1,060	,367
	Gruplar içi	47872,302	186	257,378		
	Toplam	48690,863	189			

Tablo 8 incelendiğinde katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{(3,186)}=1,060$ $p>0,05$). Buna göre anne eğitim düzeyi farklı olan yabancı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları baba eğitim düzeyine göre ANOVA testi ile incelenmiştir. Tablo 9’da baba eğitim düzeyi değişkenine ait betimsel istatistikler yer almaktadır.

Tablo 9

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının baba eğitim düzeyine göre betimsel istatistikleri

		N	$\bar{X}$	SS
Baba Eğitim Düzeyi	İlkokul mezunu	21	58,86	15,160
	Ortaokul mezunu	24	55,75	18,274
	Lise mezunu	52	54,85	18,814
	Üniversite mezunu	93	55,16	14,023

Tablo 9 incelendiğinde baba eğitim düzeyi ilkokul olan yabancı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının diğer düzeylere göre daha yüksek olduğu ve en düşük akademik yazma tutukluğu puan ortalamasının baba eğitim düzeyi lise olan katılımcılarda olduğu görülmüştür. Elde edilen bu ortalamalar arası farkların istatistiksel olarak anlamlılığının test edilmesi için ANOVA uygulanmış ve sonuçlar Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puanlarının baba eğitim düzeyi değişkenine ait ANOVA sonuçları

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
-------------------	-----------------	----	--------------------	---	---

Baba	Gruplar	270,442	3	90,147	,346	,792
Eğitim	arası					
Düzeyi	Gruplar içi	48420,421	186	260,325		
	Toplam	48690,863	189			

Tablo 10'a göre katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında baba eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür ($F_{(3,186)}=0,346$ $p>0,05$). Buna göre baba eğitim düzeyi farklı olan yabancı öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları açısından farklılık göstermediği söylenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları arasında akademik yazmaya ilişkin eğitim alıp almadıklarına göre fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu duruma ait t testi sonuçları Tablo 11'de yer almaktadır.

Tablo 11

Katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamalarının akademik yazma eğitimi almasına göre t testi sonuçları

Değişken	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Eğitim alma durumu						
Evet	132	50,48	12,679	188	-3,094	0,025
Hayır	58	55,72	12,657			

Tablo 11'e göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları arasında akademik yazma eğitimi alıp almadığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ($t_{188}=-3,094$, $p<0,05$). Buna göre akademik yazma eğitimi alan öğrencilerin ($\bar{X} = 50,48$) almayan öğrencilere göre ($\bar{X} = 55,72$) akademik yazma tutukluğu ortalamasının daha düşük olduğu görülmüştür.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Sonuç ve tartışma

Bu araştırmada yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, anne eğitim düzeyi, baba eğitim düzeyi ve akademik yazma konusunda eğitim alıp almama değişkenleri açısından incelenmiştir.

Araştırmadan elde edilen veriler doğrultusunda akademik yazma tutukluğu ortalaması açısından kadın ve erkek öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte akademik yazma tutukluğu ortalaması açısından farklı yaşlarda olan öğrenciler arasında anlamlı bir fark olmadığı da görülmektedir. Çeçen ve Başkan (2015) tarafından Türkçe öğretmeni adaylarının yazma tutukluğunun belirlendiği araştırmada da öğretmen adaylarının yazma tutukluğunda cinsiyet ve yaş açısından anlamlı bir fark olmadığı belirtilmiştir. Gülay (2019) tarafından yapılan araştırmada ise akademisyenlerin akademik yazma tutukluluğu incelenmiş ve kadın akademisyenlerin akademik yazma tutukluğu düzeyinin erkek akademisyenlerinkinden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmüştür. Buna göre yabancı öğrenciler için eğitim seviyesi arttıkça akademik yazma tutukluğunun azaldığı söylenilebilir. Bu durum, akademik yazma becerisinin eğitim düzeyi ilerledikçe alınan eğitimlerle gelişme gösterdiğini kanıtlamaktadır. Çeçen ve Başkan (2015) tarafından yapılan araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının eğitim seviyesi arttıkça akademik yazma tutukluğunun azaldığı tespit edilmiştir.

Öğrencilerin akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında anne eğitim düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde katılımcıların akademik yazma tutukluğu puan ortalamaları arasında baba eğitim düzeyine göre de istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Çeçen ve Başkan(2015)

tarafından yapılan araştırmada da öğrencilerin anne ve baba öğrenim düzeyleri ile yazma tutukluğu düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazma tutuklukları arasında öğrencinin akademik yazma eğitimi alıp almadığına göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu görölmektedir. Buna göre akademik yazma eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre akademik yazma tutukluğu ortalamasının daha düşük olduğu görölmüştür. Bu durum yabancı öğrencilerin akademik eğitim sürecinde “Akademik Türkçe” ve “Akademik Yazma” dersi almalarının ne derece önem taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu dersin, öğrencinin lisans veya lisansüstü eğitim süreci için önkoşul bir ders nitelik taşıdığını söylenebilir.

4.1. Öneriler

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrenciler için akademik dil edinimi oldukça önem taşımaktadır. Çünkü bu öğrenciler lisans veya lisansüstü düzeyde eğitim görmektedirler. Öğrencilerin bu süreçte çeşitli bilimsel metinleri okumaları, anlamaları ve yeni metinler oluşturmaları gerekmektedir. Bu da öğrencilerin akademik okuma ve yazma becerilerinin iyi bir düzeyde olması ile mümkün olmaktadır. Bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre yabancı öğrenciler için eğitim seviyesi arttıkça akademik yazma tutukluğunun azaldığı görölmektedir. Bu durumda öğrencilerin eğitim seviyesi boyunca akademik yazma becerilerini geliştirecek etkinliklere yönelmeleri, üniversitelerin de bu konuda öğrencilere destek olacak imkânlar sunmaları önerilmektedir.

Bu araştırmadan elde edilen diğer sonuca göre de akademik yazma eğitimi alan öğrencilerin almayan öğrencilere göre akademik yazma tutukluğu ortalamasının daha düşük olduğu görölmüştür. Bu durumda “Akademik Türkçe” ve “Akademik Yazma” derslerinin yükseköğretimde eğitim görececek olan veya görmekte olan yabancı öğrenciler için TÖMER bünyesinde veya kendi bölümlerinde zorunlu bir ders olarak yer alması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Akyol, H. (2000). *Yazı Öğretimi*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- Akyol, H. (2010). Okuma Bozukluğu Olan Bir Öğrencinin Okuma ve Yazma Becerisinin Geliştirilmesine Yönelik Bir Durum Çalışması. *Education Sciences Dergisi*, 5(4), 1693-1699. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19822/212236>
- Akyol, H. ve Çiğdemir, S. (2020). Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği Geliştirme ve Uygulama Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (3), 1995-1996. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59386/854008>
- Al-harabi, S.VeAl-otaibi. (2019). Bilimsel yazının kökenleri ve temelleri üzerinde eliptirel düşünceye dayalı okuma ve odaklanmış tartışma. *Dar Al- fikr lilnaşr waltawzie*, 15 (4),76-80. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/en/pub/atauniefd/issue/50981/648405>
- Arat, E. (2021). Türkiçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazılı Anlatım Hataları: Sudan Örneği. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi*,1(1), 165-67. doi:10.47834/utoad.11
- Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). *Yazılı Anlatım- El Kitabı*. Ankara: Pegam Akademi.
- Aşılıoğlu, A. ve Özkan, E. (2013). Ortaokul öğrencilerinin yazma kaygılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi: Diyarbakır örneği. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6692-95. doi:10.9761/JASSS1527
- Aydın, G. (2015). *Türk Dili ve Edebiyatı hizmet öncesi öğretmen eğitiminde yansıtıcı öğretim uygulamalarının akademik yazma becerilerine etkisi*. (Yüksek Lisans Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:10088870) .

- Azizoğlu, N. İ. , Demirtaş Tolaman, T. ve İdi Tulumcu, F. (2019). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Becerisi: Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri . *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi* , 2 (1) , 7-22 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijotfl/issue/41670/503316>
- Bahar, M. A. (2014). Lisansüstü Eğitimde Akademik Yazma ve önemi. *Uluslararası Dil Dergisi* , (2),209-215.
- Bayat, N. (2009). Türkçe ve İngilizce öğretmen adaylarının akademik yazılarında yapısal özellikler. *Dil Dergisi*, (145), 55-56. doi: 10,1501/Dilder_0000000115
- Berger, A. A. (2008). *The academic writer's toolk it a user's manual*. california: Left Coast Press.
- Boice, R. (1993). Writing Blocks and Tacit Knowledge. *The Journal of Higher Education*, 1 (64), 20-35. Erişim adresi: <https://doi.org/10.2307/2959976>
- Brnuer, M. (1987). Brief: Using Knuckles to Help Solve Writer's Block. *Language Arts*, 4 (46), 445. Erişim adresi: <https://www.jstor.org/stable/41961628>
- Connie, C. W. (1986). *Writing apprehension in adult college undergraduates: Six case studies*. New York, ABD: University of Kansas ProQuest Dissertations Publishing.
- Çeçen, M.A. ve Başkan, A. (2015). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Tutukluğu Düzeyleri: Dicle Üniversitesi Örneği. *Ezrinca Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (2),93158-161. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/45172/565552>
- Çiftiçi, Ö. ve Bulut. (2006). Türkçe Dersi (6, 7, 8. sınıflar) Öğretim Programı'nda Yer alan Yazma Kazanımlarının Yaratıcı Yazmaya Uygunluğu. *International Journal of Language Academy*, 2 (4), 377-378. doi:10.18033/ijla.176
- Çoşkun, E. (2005). *İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri*.(Doktora tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez NO: 205427) .

- Çoşkun, E. ve Tamer, M. (2015). Yazma Eğitiminde Geri Bildirim Türleri ve Kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12 (32), 343-348. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19578/209046>
- Demir A.Ş. ve Tala, T. (2020). Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S.ve Çiftçi, Ö. (2019). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygısı düzeyleri ve nedenleri: bir karma yöntemli yaklaşım. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (4),2219-2222. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/50771/667093>
- Demirel, Ö. (1999). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demirtaş, H. A. (2004). Temel İkna Teknikleri: Tutum Oluşturma ve Tutum Değiştirme Süreçlerindeki Etkilerinin Altında Yatan Nedenler Üzerinde Bir Derleme. *Gazi Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 3 (9),80-82. Erişim adresi: <https://docplayer.biz.tr/2634704>
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe Öğretiminde Metindilbilimsel Bağlamda Uygulamalı bir Yaklaşım*. (Doktora Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez NO: 262698) .
- Doğan, Y. (2020). Süreç Temelli Yazma Eğitiminin Bir Boyutu Olarak “Hazırlık”. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8 (2),333. doi.org/10.16916/aded.677716
- Fanack. (03.12.2022). Tarihinde erişildi: <https://fanack.com/ar/sudan/society-of-sudan> adresinden alındı
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. ve Hyun, H. H. (2011). *How To Design and Evaluate Research in Education*. New York: The Mc Graw. Hill companies.
- Gee, J. P. (2008). *Social Linguistics and Literacy: Ideologies in Discourse*. USA and KANADA: Routledge Taylor and Francies group.
- Göçer, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 180-182. Erişim adresi: <https://www.academia.edu/43575127>

- Göktürk, A. (1980). *Okuma uğraşı*. Türkiye: İnkilap.
- Gülay, E. (2019). *Akademisyenlerin Akademik Yazma Tutukluğunun İncelenmesi*. (Doktora Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 583906) .
- Günay, D. ve Kırman, Ü. (2005). Bilimsel Söylem ve Kanıtlama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Dergisi* (17),329. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268371>
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem Akademi .
- Hoşça, F. (2020). Sudan'da Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Zorluklar. *Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3 (1), 79-80. doi.org/10.38004/sobad.718327
- Huston, P. (1998). Resolving writer'sblock. *Can Fam Physician* (11), 94-96. Erişim adresi: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2277565>
- İşeri, K.ve Ünal, E. (2012). Türkçe öğretmen adaylarının yazma kaygı durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (2),68. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17380/181466>
- Karadağ, R. ve Erdoğan, Ö. (2019). *Türkçe Öğretimi Öğretmen Adayları ve Öğretmenler İçin. Yazma, Yaratıcı Yazma Eğitimi*.Ankara: Pegam.
- Karagöl, E. (2018). *Akademik yazma açısından lisansüstü tezler*. (Doktora tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 510520) .
- Karasar, N. (2020). *Araştırmalarda Rapor Hazırlama Araştırma ve Yayın Etiği ile*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncık.
- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi İle Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (13). Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19571/208622>
- Karatay, H. (2013). *Süreç temelli yazma modelleri: Planlı yazma ve değerlendirme. Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegam Akademi.

- Karatay, H., Dolunay, S. ve Savaş, Ö. (2014). Türkçe Öğretmenlerinin Etkin Dinleme ve Dönüt Durumları. *Ana Dil Eğitimi Dergisi*, 2 (4),88-95. doi:org/10.16916/aded.67920
- Kellogg, R. T. (1999). *The Psychology of Writing*. Oxford University Press.
- Kırman, Ü. ve Günay, D. (2005). Bilimsel söylem ve kanıtlama. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (17),329-331. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25433/268371>
- Kirik, E. (2018). *Yabancılar Türkçe Öğretimi Kapsamında Yunus Emre Enstitüsünün Sudan'da Gerçekleştirdiği Faaliyetler Üzerine*.3. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Konfransı Bildiri Kitabı. Nevşehir: UBAK.
- Konukman, B. (2012). *Almanca ve Türkçe bilimsel metinlerde biçim*. Doktora tezi . İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Maden, S. , Dincel, Ö.ve Maden, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğenenlerin Yazma Kaygıları . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 4 (2) . doi: 10.7884/teke.488
- Mustafa, R. (2008). Eğitim Fakültelerinde Okuyan Öğrencileri İhtiyaç Duyduğu Akademik Yazma Becerileri- Analitik Çalışma. *Okuma ve Bilgi Dergisi*, 8 (11),51-59. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1231734>
- Nelson, V. (1985). *Writer'sblockand how to use it*. Writer's Digest Books.
- Oshima, A. ve Ann, H. (2007). *Introduction Academic Writing*. United States of America: Pearson Education.
- Özbay, M. ve Karakuş, E. (2011). Dede Korkut Hikayeleri'nin Türkçe Öğretimi ve Değer Aktarımı Açısından Önemi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*,1(1),123-24. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pegegog/issue/22596/241355>
- Özbay, M. (2006). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

- Özbay, M. ve Barutçu, T. (2013). Dil Piskoloji ve Türkçe Öğretimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (11), 940-946. doi:10.14520/adyusbd.457
- Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Yazma Tutukluluğu Üzerinde Bir Değerlendirme. *Türkiye Sosyal Araştırmacılar Dergisi*, 161 (161),48-50. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tsadergisi/issue/21485/230292>
- Özdemir, S. (2008). *Ortaöğretim Seçme Sınavında Başarılı olan Dahili Yazılı Anlatım Becerileri Üzerine bir İnceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi) . Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, B. K. (2021). Yazma Becerisine Yönelik Etkinliklerin Temelli Yazma Yaklaşımı Açısından Değerlendirmesi. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6 (2),547-548. doi: doi:10.32321/cutad.918778
- Patton, Q. M. (2001). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. London: Sage Publication.
- Pawar, B. S. ve Monipplay, M. (2010). *Academic Writing A Guide for Management Students*. New Delhi: Response Books.
- Petzel, T. P. ve Wanzel, M. U. (1993). *Development and Initial Evaluation of Measure of Writing Anxiety*. Toronto: American Psychological Society Convention.
- Rose, M. (1984). *Writer's Block: The Cognitive Dimension*. New York: Southern Illionios University Press.
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayın.
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Akademik Yazma Öğretimi*. (Dokora Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 553170) .
- Swales, J. M. (2005). Attended and Unattended"this" in Akademik Writting:A long and Unfinshed Story. *ESP Malaysia* .

- Swales, J. M. ve Feak, C. B. (2012). *An Approach to Academic Writing*. Michigan: University of Michigan Press.
- Şengül, M. (2011). *İlköğretim II. kademe Türkçe Öğretiminde Yazma Becerilerine Yönelik Öğretim ve Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımlarının Uygulamadaki Etkililiğinin Değerlendirilmesi*. Doktora Tezi . Elazığ, Türkiye: Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe Öğretiminde Özel Yazma Kaygısına ve Yazmanın Sürelerine İlişkin İncelemeler-Türkçenin Yabancı dil Olarak Öğretiminde Özel Yazmanın Yazma Kaygısı ve Eğilemine Etkisinin Değrlendirmesi*. Yüksek Lisans Tezi . İzmir, Türkiye: Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşkın, Y. (2019). Yılmaz Özakpınar ın Gözüyle Öğrenme, Verimli Zihinsel Çalışmanın Psikolojik Koşulları. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 4 (2),147. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkegitimdergisi/issue/50695/632478>
- Tok, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimde Akademik Yazma İhtiyacı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (7),90-93. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkusbed/issue/19550/208184>
- Tok, M. ve Gönülal, N. (2016). Akademik Yazma Sürecine İlişkin Bir İhtiyac. *Öğretim Dergisi: Kuram ve uygulama* , 1(1),143-145. Erişim adresi:<http://www.turkegitimindeksi.com/Articles.aspx?ID=17672>
- Tok, M. ve Ünlü, S. (2014). Yama Becerisi Sorunlarının İlkokul,Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi* (10), 176.doi:10.17755/esosder.04506
- Tompkins, G. E. (2008). *Language Arts:Patterns of Practice*. New Jersey: Person.
- Türk Dil Kurumu. (2009). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK.
- Türkiye Cumhuriyet Dışişler Bakanlığı.(27.112022). Tarihinde erişildi: <https://www.mfa.gov.tr/sudan-ekonomisi.tr.mfa> adresinden alındı

- Ülper, H. (2008). Öğrenci Metinlerinde Üst Yapı Düzenlenişine İlişkin Sorunlar: “Giriş” ve “Sonuç” Bölümleri Üzerine Bir İnceleme. *Dil Dergisi*, (140),10. doi:10.1501/Dilder_00000000090
- Ünalın, Ş. (2006). *Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayınları.
- Whitaker, A. (2010). *Akademic Writing Guide*. Solvaka: City University of Seattle.
- Wikipedia. (22.11.2022). Tarihinde erişildi: <https://tr.wikipedia.org/wiki/Sudan> adresinden alındı
- Wilson, D. ve Daly, J. (1983, 1). Writing Apprehension, Self Esteem, and Personality. *Research in the Teaching of English* (9),328-330. Erişim adresi:<https://www.jstor.org/stable/40170968>
- Yangın, B. (2002). *Kuramadan Uygulamaya Türkçe Öğretimi*. Ankara: Dersal Yayıncık.
- Yücelşen, N. (2021). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Akademik Yazma Becerilerinin Genleştirmesine Yönelik bir Eylem Araştırması*. (Yayımlanmamış doktora tezi) . İstanbul, Türkiye: İstanbul Üniversitesi. Çerhpaşa.
- Zengin, İ. (2013). *Geçmişten Günümüze Türkiye- Sudan İlişkileri*. (Yüksek Lisans Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 419537) .
- Zorbaz, K. Z. (2010). *İlköğretim Okulu Öğrencilerin Yazma Kaygı ve Tutukluğunun Yazılı Analtım Beceriyle İlişkisi*.(Doktora Tezi) , YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No:278202) .
- Zorbaz, K. Z. (2010). Yazma Kaygısı ve Yazma Kaygısının Ölçmesi. *Yeni Dünya Bilimler Akademi Dergisi*, 6 (3), 2279-2280. Erişim adresi:<https://dergipark.org.tr/tr/pub/nwsaedu/issue/19819/212061>