

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA BECERİLERİ İLE
ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA**

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

ANKARA-2011

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEENLERİN YAZMA BECERİLERİ
İLE ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ARSINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR
ARAŞTIRMA

DOKTORA TEZİ

HAZIRLAYAN
Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

TEZ DANIŞMANI
Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

ANKARA–2011

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ’e ait “**Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Becerileri İle Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma** ” adlı çalışma, jürimiz tarafından Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında Doktora Tezi olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye:

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

Üye :

.....

Üye:

.....

ÖN SÖZ

Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan en temel araçtır. İnsanlar duygu, düşünce ve hayallerini birbirlerine dil aracılığıyla aktarmaktadırlar. Dil bu aracılık işlevini sözlü ve yazılı olarak yerine getirmektedir. İnsanlar yazının icat edilmesine kadar duygu ve düşüncelerini birbirlerine sözlü olarak aktarmışlardır. Yazının icat edilmesiyle insanlar bu ihtiyaçlarını yazı aracılığıyla gerçekleştirmişlerdir. Yazılı anlatım kelime, cümle, paragraf, konu, başlık, plan, yazım ve noktalama gibi unsurlardan oluşmaktadır. Yazılı anlatımın amacına ulaşması için bütün bu unsurların yerinde ve doğru kullanılması gerekmektedir.

Dilin doğru ve yerinde kullanılması ancak doğru öğretilmesi ile gerçekleşir. Dil eğitiminin esas amacı, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirmektir. İletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde insanların birbirleriyle iletişim kurma ihtiyaçları hızlı bir şekilde artmaktadır. Aynı toplum içinde yaşama, toplumun diğer üyeleriyle sürekli iletişim içinde olmayı da beraberinde getirmektedir. Bu nedenle toplumu oluşturan bütün bireylere sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak gerekli dil becerileri kazandırılmalıdır.

Günümüzde insanların kendi dilleri dışında yabancı dil öğrenmeleri de büyük önem kazanmıştır. İnsanlar, eğitim, göç, iş, ticaret, diğer kültürleri tanımak gibi pek çok sebeple yabancı dil öğrenmektedir. Bugün birçok yabancı insan da pek çok sebeple Türkçe öğrenmektedir. Ana dili Türkçe olanlar, iki dilliler, Türk soylular ve yabancılar Türkçenin hedef kitlesini oluşturmaktadır. Türkiye’de ve dünyada pek çok Türkçe öğretim merkezi bulunmaktadır. Bu merkezlerde pek çok yabancı, Türkçe öğrenmektedir. Bütün bu gelişmeler göstermiştir ki Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bugün büyük önem kazanmıştır. Bu gerçekten hareketle bu çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri değişik boyutlarıyla ele alınmıştır. Bu süreçte öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri çeşitli yönleriyle incelenmiştir.

Çalışmanın birinci bölümünde araştırmanın gerekçelerini oluşturan “Problem”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar”, “Tanımlar”’a yer verilmiştir. “Problem” bölümünde araştırmanın kuramsal temelini içeren yazılı anlatım ve öz

yeterlilik konularına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca konuyla ilgili çalışmalar da bu bölümde değerlendirilmiştir.

Çalışmanın ikinci bölümü olan “Yöntem” başlığı altında ise “Araştırmanın Modeli”, “Evren ve Örneklem”, “Verilerin Toplanması” ve “Verilerin Analizi” başlıklarına yer verilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeklerin geliştirme ve uygulama süreçleri de bu bölümde anlatılmıştır.

“Bulgular ve Yorumlar” çalışmanın üçüncü bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları ile yazılı anlatım becerileri arasındaki ilişkiye ait sonuçlar tablolaştırılarak verilmiştir.

Çalışmanın son bölümü olan “Sonuç ve Öneriler” başlığı altında elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçlarına yer verilmiş ve bu sonuçlar ışığında çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu araştırmanın gerçekleşmesinde bana destek veren; çalışma süreci boyunca benden ilgisini esirgemeyen, çalışmanın her aşamasında bana yol gösteren danışman hocam Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL ile yoğun mesaisine rağmen önerileriyle çalışmaya yön veren Prof. Dr. Murat ÖZBAY’a teşekkür ederim. Ayrıca çalışmaya olan katkılarından dolayı Prof. Dr. İsmet CEMİLOĞLU’ya; çalışma sürecinde fikirlerini paylaşan ve istatistiksel analizlerde katkıda bulunan Arş. Gör. Yusuf UYAR’a, uygulamalara yardımcı olan Gazi Üniversitesi TÖMER’in değerli öğretim elemanlarına ve sabırla beni destekleyen eşime teşekkür ederim.

Kadir Kaan BÜYÜKİKİZ

ÖZET

TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENENLERİN YAZMA BECERİLERİ İLE ÖZ YETERLİLİK ALGILARI ARASINDAKİ İLİŞKİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA

BÜYÜKİKİZ, Kadir Kaan

Doktora, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

Haziran-2011,XV+201 sayfa

Bu araştırmada, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL’de Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmada örnekleme yoluna gidilmemiş 2009-2010 eğitim öğretim yılında öğrenim gören C2 seviyesindeki 150 öğrencinin tamamına ulaşılmıştır.

Araştırma sürecinde ölçme aracı olarak “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Kişisel Bilgi Formu” ve “Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılmıştır. Ölçme süreci sonunda elde edilen verilerin analizinde betimleyici istatistik (frekans, yüzde ve ortalama), T-testi, ANOVA, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Analizler SPSS 15.0 programıyla gerçekleştirilmiştir. Verilerin karşılaştırılmasında anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

Araştırmanın sonucunda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Türkçe eğitimi, Yabancılar Türkçe öğretimi, Yazma Becerisi, Öz Yeterlilik

ABSTRACT

A RESEARCH ON THE RELATIONSHIP BETWEEN WRITING SKILLS AND SELF EFFICIENCY PERCEPTION OF LEARNERS OF TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

BÜYÜKİKİZ, Kadir Kaan

Ph. D., Department of Turkish Language Teaching

Supervisor: Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL

June-2011,XV+201 pages

In this research, it is aimed to identify the relationship between writing skills and self efficacy perception of writing skills of learners of Turkish as a foreign language.

The sample group of the research is C2 level students who learn Turkish at Ankara University TOMER, Gazi University TOMER and Hacettepe University HUDİL in 2009-2010 academic year. In the study, no sampling method was used and all of 150 students of C2 level in 2009-2010 academic year participated in the research.

“Writing Skill Self Efficacy Scale”, “Personal Information Form” and “Grading Scale Key” were utilized as scaling tools in the research process. In the analysis of data which was gathered after scaling process, descriptive statics (frequency, percentage and mean), T-test, ANOVA, Kruskal Wallis and Mann Whitney U Test were run. Analyses were conducted using SPSS 15.0 program. Meaningful level for comparing data was accepted as .05.

Results show that there is meaningful relationship between writing skills and self efficacy perceptions or writing skills of learners of Turkish as a foreign language.

Keywords: Teaching Turkish, Teaching Turkish to foreigners, Writing Skill, Self-Efficacy

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	ii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	xv
1.GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	3
1.1.2. Öz Yeterlilik.....	9
1.1.2.1. Öz Yeterlilik İnançlarının Kaynakları.....	10
1.1.2.1.1. Deneyimler	10
1.1.2.1.2. Gözlemler	11
1.1.2.1.3. Sözlü İkna	12
1.1.2.1.4. Psikolojik ve Ruhsal Durum.....	13
1.1.2.2. Öz yeterlilik Algısının Etkileri.....	14
1.1.2.3. Öz yeterlilik ve Akademik Başarı	15
1.1.3. Yazılı Anlatım.....	16
1.1.3.1. Yazılı Anlatımın Unsurları.....	18
1.1.3.2. Konu	18
1.1.3.3. Plan.....	19
1.1.3.4.Başlık.....	20
1.1.3.5.Kelime	21
1.1.3.6.Cümle	22
1.1.3.7.Paragraf	23
1.1.3.8.Yazım (İmla) ve Noktalama	25

1.1.3.8.1.Yazım (İmla).....	25
1.1.3.8.2.Noktalama.....	26
1.1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni	26
1.1.4.1. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Ortak Başvuru Metninin Amacı ve Hedefleri.....	27
1.1.4.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Kullanım Alanları.....	30
1.1.4.3.Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Neleri Karşılmalıdır?	31
1.1.4.4. Ortak Dil Düzeyleri.....	32
1.1.4.5. Avrupa Dil Dosyası.....	42
1.1.5.İlgili Araştırmalar.....	46
1.1.5.1.Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar	46
1.1.5.2. Öz Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	66
1.1.5.3.Öz Yeterlilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	67
1.2. Amaç.....	69
1.3. Önem.....	70
1.4. Varsayımlar.....	71
1.5. Sınırlılıklar	71
1.6.Tanımlar.....	73
II. YÖNTEM.....	74
2.1. Araştırmanın Modeli	74
2.2. Evren ve Örneklem	74
2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler	75
2.4. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları.....	86
2.5.Verilerin Analizi.....	95
III. BÖLÜM BULGULAR VE YORUMLAR.....	97
3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	97
3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	100
3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar.....	111
3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	114
3.5. Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar	127
3.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar	145
IV. BÖLÜM.....	147
SONUÇ VE ÖNERİLER.....	147

4.1. Sonuçlar.....	147
4.1.1. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Sonuçlar.....	147
4.1.2. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar	148
4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları İle Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar	152
4.2. ÖNERİLER.....	153
4.2.1. Yabancılar Türkçe Öğretimi Alanında Hizmet Veren Kurumlara Yönelik Öneriler: (TÖMER, MEB, Üniversiteler vb.)	153
4.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler:.....	154
4.2.3. Araştırmacılara yönelik öneriler	155
KAYNAKÇA.....	156
EKLER.....	173
Ek 1: Ankara Üniversitesi TÖMER'DEN Alınan İzin	173
Ek 2: Kompozisyon Konuları.....	174
Ek 3: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği	175
Ek 4: Yazılı anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı	176
Ek 5: Kişisel Bilgi Formu	178
Ek 6: Genel Yazma Üretimine İlişkin Tanımlama.....	182
Ek 7: Yaratıcı Yazma Faaliyetine İlişkin Tanımlama	183
Ek 8: Rapor Ve Deneme Yazma Faaliyetine İlişkin Tanımlama	184
Ek 9: Kompozisyon Kâğıtlarından Örnekler.....	184

TABLO VE ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil1.1.4.4.1.:Ortak Dil Düzeyleri.....	32
Tablo 1.1.4.4.1.: Genel Dil Düzeyleri.....	34
Tablo 2.2.1.: Araştırmanın Evrenini Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları.....	74
Tablo 2.3.1.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyet ve Ülke Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	75
Tablo 2.3.2.:Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaş Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	76
Tablo 2.3.3.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler.....	77
Tablo 2.3.4.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bilgiler.....	78
Tablo 2.3.5.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	78
Tablo 2.3.6.: Türkçe Öğrenmek Zor mu? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bilgiler.....	79
Tablo 2.3.7.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete, dergi v.b. Okuma Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	79
Tablo 2.3.8.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Okuma Sıklığına İlişkin Bilgiler.....	80
Tablo 2.3.9.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türk Televizyonlarını İzleme Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	80
Tablo 2.3.10.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Televizyon Programlarını İzlemelerine İlişkin Bilgiler.....	81
Tablo 2.3.11.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Dersi Dışında Kompozisyon, Şiir, Hikâye v.b. Yazma Durumlarına İlişkin Bilgiler.....	81
Tablo 2.3.12.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Beceriye İlişkin Bilgiler.....	82
Tablo 2.3.13.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceriye İlişkin Bilgiler.....	83
Tablo 2.3.14.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine İlişkin Bilgiler.....	83

Tablo 2.3.15.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İnternete Girme Sıklıklarına İlişkin Bilgiler.....	84
Tablo 2.3.16.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İnternette Kullandıkları Dile İlişkin Bilgiler.....	85
Tablo 2.3.17.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Elektronik Postalarında Kullandıkları Dile İlişkin Bilgiler.....	85
Tablo 2.3.18.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cep Telefonu Mesaj Diline İlişkin Bilgiler.....	86
Tablo 2.4.1.: Seçilen Maddelerin Ayırt Ediciliğine İlişkin T-Testi Sonuçları.....	88
Şekil 2.4.1.: Yazma Becerisi Öz yeterlilik Ölçeğinin Yığılma Grafiği.....	89
Tablo 2.4.2.: Seçilen Maddelerin Faktör Yükleri.....	90
Şekil 2.4.2.: Modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi Görüntüsü.....	91
Tablo 2.4.5.: Kompozisyon Konuları.....	93
Tablo:3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılım Düzeyi.....	98
Şekil: 3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanları Dağılımı.....	98
Tablo: 3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanları.....	99
Tablo 3.2.1.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U –Testi Sonuçları.....	100
Tablo 3.2.2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 3.2.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Mann Whitney U –Testi Sonuçları.....	102
Tablo 3.2.4.1.:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 3.2.5.1.:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	103
Tablo 3.2.6.1. : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	104
Tablo 3.2.7.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Dersi Dışında Yazma Çalışmaları Yapma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	105

Tablo 3.2.8.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	105
Tablo 3.2.9.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	106
Tablo 3.2.10.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	107
Tablo 3.2.10.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	108
Tablo 3.2.11.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	108
Tablo 3.2.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin İnternette Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	109
Tablo 3.2.13.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin E-Posta Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 3.2.14.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Kısa Mesaj Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	110
Tablo 3.2.15.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	111
Tablo 3.3.1. :Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Puanlarının Dağılım Düzeyi.....	112
Şekil:3.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Dağılımı.....	112
Tablo: 3.3.2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Puanları.....	113
Tablo 3.4.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	114
Tablo 3.4.2.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	115
Tablo 3.4.3.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Daha Önce Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	116
Tablo 3.4.4.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	117
Tablo 3.4.5.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	118

Tablo3.4.6.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	118
Tablo 3.4.6.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayın Okuma Sıklığına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	119
Tablo 3.4.7.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Dersi Dışı Yazma Çalışmaları Yapma Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	120
Tablo 3.4.8.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	121
Tablo 3.4.9.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	122
Tablo 3.4.10.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre ANOVA sonuçları.....	123
Tablo 3.4.11.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	123
Tablo 3.4.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin İnternette Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları.....	124
Tablo 3.4.13.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin E-Posta Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları.....	125
Tablo 3.4.14.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Kısa Mesaj Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	126
Tablo 3.4.15.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları.....	126
Tablo 3.5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları.....	128
Tablo 3.5.1.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları.....	128
Tablo 3.5.2.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	129

Tablo 3.5.2.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları.....	130
Tablo 3.5.3.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	130
Tablo 3.5.3.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 3.5.4.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısına Göre T-Testi Sonuçları.....	131
Tablo 3.5.4.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısına Göre T-Testi Sonuçları.....	132
Tablo 3.5.5.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Yayın Okumaya Göre T-Testi Sonuçları.....	133
Tablo 3.5.5.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Yayın Okumaya Göre T-Testi Sonuçları.....	133
Tablo3.5.6.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığına Göre ANOVA sonuçları.....	134
Tablo3.5.6.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığına Göre Türkçe Yayın Okuma Sıklığına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri.....	134
Tablo 3.5.6.3.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığına Göre ANOVA sonuçları.....	135
Tablo 3.5.7.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ders Dışı Yazmaya Göre T-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 3.5.7.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ders Dışı Yazmaya Göre T-Testi Sonuçları.....	136
Tablo 3.5.8.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilinen Dil Sayısına Göre ANOVA Sonuçları.....	137
Tablo 3.5.8.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilinen Dil Sayısına Göre ANOVA sonuçları.....	137
Tablo 3.5.9.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	138

Tablo 3.5.9.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre ANOVA Sonuçları.....	138
Tablo 3.5.10.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 3.5.10.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre ANOVA Sonuçları.....	139
Tablo 3.5.11.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternete Girme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 3.5.11.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternete Girme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları.....	140
Tablo 3.5.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternet Diline Göre ANOVA Sonuçları.....	141
Tablo 3.5.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternet Diline Göre ANOVA Sonuçları.....	141
Tablo 3.5.13.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının E- Posta Diline Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları.....	142
Tablo 3.5.13.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının E- Posta Diline Göre ANOVA Sonuçları.....	142
Tablo 3.5.14.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kısa Mesaj Diline Göre ANOVA Sonuçları.....	143
Tablo 3.5.14.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kısa Mesaj Diline Göre ANOVA Sonuçları.....	143
Tablo 3.5.15.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türk Televizyonlarını İzlemeye Göre T-Testi Sonuçları.....	144
Tablo 3.5.15.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türk Televizyonlarını İzlemeye Göre T-Testi Sonuçları.....	145
Tablo 3.6.1.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri İle Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları.....	146

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt. :Aktaran

ANOVA: Tek Faktörlü Varyans Anlaizi

Cef: The Common European Framework

Elp: European Language Portfolio

p. :Anlamlılık düzeyi

s. :Sayfa

Tdk: Türk Dil Kurumu

Vd. . Ve diğerleri

% : Yüzde

x : Ortalama

1.GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın yapılma gerekçelerini ortaya koyan “Problem”, “Amaç”, “Önem”, “Varsayımlar”, “Sınırlılıklar”, “Tanımlar” bulunmaktadır. Ayrıca araştırmanın dayanağını oluşturan kavramsal çerçeve ve konuyla ilgili yapılmış daha önceki çalışmaların bulunduğu “İlgili Araştırmalar” da yer almaktadır.

1.1. Problem

İnsanların birbirleriyle anlaşmalarını sağlayan yegâne araç dildir. “Dil, muhakemenin uzanabildiği sınırları, duyguların erişebildiği bölgeleri, hayalin tanıyabildiği görüntüleri adlandıran bir sistemdir” (Güzel,2010:20). Dil, insanlar arasındaki iletişimi sağlayan ve kullanıldığı topluluğu millet hâline getiren önemli bir araçtır. Bir toplumu millet olma bilincine ulaştıran en önemli etken dildir. “Dil, mana ile his ve hayali de kaynaştırmış, bütünleştirmiş bir sembol durumundadır” (Güzel,1985:4). Dil, insanlar arasında kullanılan en gelişmiş anlaşma vasıtasıdır. “Çevremizdeki insanlarla bütün ilişkilerimizde bize aracılık eden, sosyal bağlarımızı düzenleyen bir vasıta olarak hayatımızın her safhasında yer alır” (Özbay, 2000:45). Dil kültür birliğinin sağlanmasında ve kültürün nesilden nesile aktarılmasında da önemli rol oynar. Dil insanların anlaşmasını sağlayan vazgeçilmez bir unsurdur. Dilin bütün bu görevlerini eksiksiz olarak yerine getirmesi için doğru ve kurallarına uygun kullanılması gerekmektedir.

Dilin doğru ve kurallarına uygun kullanılması ancak doğru öğretilmesi ile gerçekleşir. Dil eğitiminin temel hedefi, bireylerin niteliklerini çağın gereklerine uygun olarak geliştirmektir. Bu temel hedefe ulaşmak için disiplinler arası çalışmalara ağırlık verilir. Gelişmiş ülkelerde bu hedeflere ulaşabilmek için farklı disiplinlerden yararlanma yolları aranmaktadır. Bu amaçla psikoloji, sosyoloji, nöroloji ve davranış bilimleri alanlarında ortaya konulan gelişmeler dil öğretimine uygulamalı olarak yansıtılmaya başlanmıştır (Özbay, 2003: 4). Dil öğretimi gerçekleştirilirken bütün bu unsurlar dikkate alınmalıdır.

İletişim çağı olarak adlandırılan günümüzde insanların birbirleriyle iletişim kurma ihtiyaçları hızla artmaktadır. Toplum içinde yaşama, toplumun diğer üyeleriyle sürekli iletişim içinde olma zorunluluğunu da beraberinde getirmektedir. Gelişen teknolojiyle birlikte iletişim kurulacak alanlar da genişlemektedir. Bu nedenle toplumu

oluşturan bütün fertlere sağlıklı iletişim kurmalarını sağlayacak gerekli dil becerilerinin kazandırılması gerekmektedir.

Gelişmiş bir toplumun bireylerine vereceği en büyük hizmetlerden biri, onların etkili bir iletişim içinde bulunmasını sağlamaktır. Bu durumun gerçekleşmesi için toplumu oluşturan bireylerin duygu ve düşüncelerini özgürce ifade edebilmeleri, okuduklarını ve duyduklarını doğru anlayabilmeleri, konuşmalarının ve yazdıklarının açık bir şekilde anlaşılabilmesi gerekmektedir. Ayrıca artık insanların daha geniş bir iletişim içinde bulunmaları için sadece kendi dillerini bilmeleri yetmemektedir. İnsanların kendi dilleri dışında yabancı dilleri de öğrenmeleri bu iletişimin daha geniş bir ağa ulaşması için son derece önemlidir.

Günümüzde insanın kendi dilini öğrenmesinin yanında yabancı dil öğrenmesi de büyük önem kazanmıştır. İnsanların yabancı dil öğrenme sebeplerini şu başlıklar altında sıralayabiliriz:

1. İyi bir eğitim almak,
2. Dil politikasındaki evrensellik,
3. Değişik kültürleri tanımak,
4. Göçler
5. Ticaret
6. Turizm. (Barın, 1992:6)

Son yıllarda birçok insan gerek yukarıdaki sebeplerle gerekse başka sebeplerle Türkçe öğrenmektedir. Türkçe farklı ülke insanları tarafından farklı amaçlarla öğrenilmektedir. Ana dili Türkçe olanlar, iki dilliler, soydaşlar ve yabancılar Türkçenin hedef kitlesini oluşturmaktadır. Bugün Türkiye’de ve dünyada bulunan birçok Türkçe öğretim merkezinde ana dili Türkçe olmayanlar çeşitli sebeplerle Türkçe öğrenmektedir.

Bütün bu gelişmeler ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi, üzerinde titizlikle durulması gereken bir konu hâline gelirken, gerek Türkçe öğretim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin gerekse bu merkezlerde Türkçe öğrenen yabancıların eğitimi için çalışmalar yapmak da bir zorunluluk hâline gelmiştir.

Dil öğretimi sırasında dil ile birlikte birçok öge de dili öğrenen insanlara aktarılmaktadır. Dilin başta birleştirici ve ayırt edici olmak üzere birçok özelliği bulunmaktadır. Türkçenin yabancılara öğretimi sırasında bu hususlar da göz önünde bulundurulmalı ve üzerinde titizlikle durulmalıdır.

1.1.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Yabancılara Türkçe öğretimi konusunda yazılan ilk eser Kaşgarlı Mahmud'un kaleme aldığı Divan-ü Lugati't Türk'tür. Eser Araplara Türkçe öğretmek amacıyla yazılmıştır.

Karahanlı Türkçesi döneminde yazılan bu ansiklopedik sözlüğün ön sözünde Kaşgarlı Mahmud eserini 1072-1074 yıllarında Bağdat'ta tamamladığını ve Abbasi Halifesi EI-Muktedi'ye sunduğunu belirtir ve ekler “Tanrı yeryüzündeki erki Türklere vermiştir; bunların dilini öğrenmekte fayda vardır. Bu kitabı Araplara Türkçe öğretmek için yazdım, buyurun”. 960 yılında Türklerin Budizm'i bırakıp İslâmiyet'i seçmeleri nedeniyle Türkçe, Arapça ve Farsçanın yoğun etkisi altında olduğundan Soğdca gibi yok olma tehlikesi ile yüz yüzedir. Kaşgarlı da Divânü Lugâti't-Türk'ü Türkçenin de Arapça gibi büyük bir dil olduğunu kanıtlamak amacıyla yazmıştır. Bir başka yazılış amacı da Türklerin Bağdat'taki yönetimi ve halife sarayını ele geçirmesi nedeniyle siyasal işler için Türkçe öğrenmek isteyen Araplara Türkçe öğretmektir. (Bayraktar, 2003:62)

Bu eserde Kaşgarlı çok başarılı bir yöntem izlemiştir. Onun izlediği yolun özellikleri kısaca şöyledir:

1. Medreselerde yapıldığı gibi önce ve hemen her zaman sadece kural verme değil, önce çok sayıda örnekten hareket edip kurala ulaşma yolunu izlemiş ve günümüz yabancı dil öğretiminde benimsenen bir yöntem uygulamıştır.
2. Dil öğrenmede örneklerin, metinlerin önemini çok iyi fark etmiş, verdiği çok sayıda örneği günlük hayattan, atasözlerinden, manzum sanat eserlerinden derlemiştir.
3. Dil öğretirken, Türk kültürünü de tanıtmaya, öğretme amacını gütmüş, bu konuya özel bir önem vermiştir.
4. Dil öğretiminde tekrarın önemini çok iyi kavradığından, önceden geçen bir kuralı gerektiğinde tekrar hatırlatmaktan çekinmemiştir.

5. İzlediği bu başarılı yöntemleri buluncaya kadar çok çaba harcayan yazar, iki yıl içinde eserini üç kez yazıp beğenmemiş, dördüncü kez yazmıştır. Böylece o, eser yazma yöntemi konusunda bizlere yol göstermektedir. (Akyüz, 2004:37)

Yabancılar Türkçe öğretmek için yazılan bir diğer önemli eser XVI. yüzyılda Ali Şir Nevai'nin kaleme aldığı, Muhakemetü'l-Lügateyn'dir. İki dilin karşılaştırılması esasına dayanan eserde yazar Türkçe ve Farsçayı karşılaştırarak, Türkçenin Farsçadan daha üstün bir dil olduğunu ispatlamaya çalışmıştır.

Türkçenin yabancılar öğretimi her dönemde büyük önem arz etmiştir. Osmanlı dönemine gelindiğinde de bu alanda yapılan çalışmalar devam etmiştir. Bu dönemde Avrupa milletlerinin siyasi ve ekonomik sebeplerle Türkçeye önem verdikleri görülmektedir. Fransa 1699'da her üç yılda bir 6-9 yaşları arasındaki çocukları Türkçe öğrenmek üzere İstanbul'daki Katolik papazlarının yanına göndermeye karar vermiştir. Bu çocuklar ileride Osmanlı devletinde Fransa'nın elçileri ve tercümanları olacaklardı. Fransa'nın Türk diline karşı gösterdiği bu ilgi 18. yüzyılda Hollanda, İngiltere, Avusturya ve Rusya gibi ülkelerde de görülmeye başlanmıştır. (Barın, 2004:3)

Yabancılar Türkçe öğretimi çalışmaları bundan sonra da büyük bir hızla devam etmiştir. “*Türkiye Türkçesine gelindiğinde, Mustafa Kemal Atatürk'ün 1 Kasım 1928'de Harf Devrimini başlatması ve 12 Temmuz 1932'de yine Atatürk'ün öncülüğünde Türk Dili Tetkik Cemiyeti'nin kurulması Türkçe için en önemli olaylardır. 26 Eylül 1932'de I. Türk Dil Kurultayı yapılmış, Atatürk'ün isteğiyle yabancı sözcükler nedeniyle tanınmaz duruma gelen Türkçenin arılaşması ve özleşmesi için çalışmalara başlanmıştır. 26 Eylül günümüzde Dil Bayramı olarak kutlanmaktadır. 1936'da III. Türk Dil Kurultayı'nda oldukça önemli gelişmeler gösteren Cemiyetin adı Türk Dil Kurumu olarak değiştirilmiştir. Atatürk'ün kişisel mirasını bıraktığı Türk Dil Kurumu bugün de çalışmalarına devam etmektedir.*” (Bayraktar,2003 : 61)

Görüldüğü gibi Türkçenin yabancılar öğretimi tarihî seyir içinde hep önemli olmuştur. Türkçenin tarihi yolcuğu sırasında Türkçenin yabancılar öğretimi alanında birçok eser verilmiştir. Barın (1992:11-112) çalışmasında Türkçenin yabancılar öğretimi üzerine yapılan çalışmaları yazıldıkları yüzyıllara göre sıralamıştır:

XIX.YÜZYIL

SİNAN. J.P.: "Alphabet turc suivi d'une T;ethode de lecture", İstanbul 1850

RÜHİ. Mehmet: "Conversazione in lingua Turca e ttaviana", istanbul 1893

XX.YÜZYIL

- FAİK-BEY Zade: *"Türkisches Lesebuch I. Berlin 1916*
- EDİP BEY: *"Praktische Türkische Sprachlehre für Anfangers", Weimar, 1916*
- SELAMİ, Müşfik: *"Petit Methode de Turc", Garnier, Paris, 1922*
- ÖZGÜREL, Ragıp Rıfki: *"Fransızca-Türkçe, Türkçe-Fransızca Mukâleme", İstanbul 1941*
- MARDİN, Şerif: *"Colloquial Turkish", Routledge and Kegan Paul, London, 1961*
- GÜNIŞIK, Ertuğrul: *"Bizim Türkçemiz, Our Turkish", Ank. 1961, 1962,*
- OLCAY, Selahattin: *"Yabancılar İçin Türkçe Dersleri", Ankara Üniversitesi Yayını, 1963*
- GENCAN, Tahir Nejat: *"Türkçe Öğreniyorum", İstanbul Ün. Y.D.O. Yayını No.10, 1964*
- NACİ, KASIM: *"14 Dilde Konuşma Kitabı, Türkçe-İngilizce-Amerikanca-Ermenice-Yahudice-İspanyolca Dilleri için Konuşma Kitabı", İstanbul 1964*
- AKYÜZ, Yusuf Kenan: *"Yabancılar için Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma", Ankara Üniversitesi, 1965*
- EMCAN, Yelman: *"Let's Speak in Turkish", Ankara 1965*
- İSKENDER, Yakup: *"Hacılar için Türkçe-Arapça Seyahat Kitabı", Ankara 1965, 79 s.*
- TÜRELİ, Orhan: *"Türkçe Gramer ve Konuşma", Tokyo 1968*
- DALKOÇOĞLU, İsmail Sabri: *"Türkçe-Yugoslavca (Makedonya) Konuşma Kitabı", İstanbul 1970*
- AKYÜZ, Yusuf Kenan: *"Konuşma Kitabı", Ank. Ün. 1971*
- AYTAÇ, Hüseyin/M. Agâh Önen: *"Yabancılar için Açıklamalı, Uygulamalı Türkçe", Ankara 1972*
- REHAR, NİŞİM: *"Limba Turca", Bükreş 1972*
- ÖNEN, A. Agah/ Aytaç Hüseyin: *"Yabancılar için Açıklamalı, Uygulamalı Türkçe", A Grubu, Ankara 1972*
- SEBÜKTEKİN- Hikmet: *"Turkish for Foreigners, a Linguistic Approach, Yabancılar için Dilbilimi Metoduyla Türkçe", İstanbul 1972*
- ŞEMS, Hüseyin: *"Türkçeyi kısa Sürede Öğretmensiz Öğrenmek", Beyrut 1974*
- TANIŞ, Asım: *"Corso di Lingua Turca Moderna", İstanbul 1975*
- GÖNENÇEN, Şerafettin: *"Türkçe Öğreniyorum-I'm Learning Turkish", Ankara, 1976*

ZÜLFİKAR, Hamza: "Yabancılar için Türkçe Dilbilgisi", Ankara 1969, Ankara üniversitesi Türkçe Kursu Yayını No: 3, 3. bas. 1980

UYSAL, Sermet SAMİ: "Yabancılar Türkçe Dersleri I-III", İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu Yayını no: İS, 1977

YILDIRIMALP, Müfit: "A Practical Course in Turkish", Sander, 1980

HENGİRMEN, Mehmet: "Türkçe Öğreniyoruz", I-II-III.

Değişen ve gelişen dünyayla birlikte Türkçenin yabancılar için öğretimi noktasında da birçok gelişme yaşanmıştır. Bütün bu gelişmelere paralel olarak Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi için çeşitli merkezler açılmış ve bu alana yönelik kitaplar kaleme alınmıştır. Yabancılar Türkçe öğretimi son yıllarda daha büyük bir önem kazanmıştır. Bu yıldan sonra yazılan bazı kitaplar ve yazarları şöyledir:

1. Yabancılar İçin Türkçe Dersleri Konuşma, Okuma, Kenan Akyüz (1965)
2. Yabancılar İçin Açıklamalı Uygulamalı Türkçe, Hüseyin Aytaç-M.Agah Önen (1969)
3. Yabancılar Türkçe Dersleri kitapları, Sermet Sami (1979)
4. Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri, Kaya Can (1981)
5. Türkçe Öğreniyoruz M. Hengirmen - N.Koç (Ank., 1982)
- 6.Yabancı Uyruklu Öğrenciler İçin-Türkçe Öğreniyorum, Tahir Nejat Gencan (İst., 1985)
7. Adım Adım Türkçe- DİLSET, (2002)
8. TİKA, Türkçe Öğreniyoruz-ORHUN, M.Özbay-F.Temizyürek (2003)
9. Ankara Üniversitesi-TÖMER- Yeni-Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı-1(2008)
- 10.Ankara Üniversitesi-TÖMER-Yeni-Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı-2(2008)
11. Ankara Üniversitesi-TÖMER-Yeni-Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı-3. (2008)

- 12.Gazi Üniversitesi-TÖMER-Yabancılar için Türkçe-1(2006)
- 13.Gazi Üniversitesi-TÖMER- Yabancılar için Türkçe-2 (2006)
- 14.Gazi Üniversitesi-TÖMER- Yabancılar için Türkçe dil bilgisi. (2006)
- 15.Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü-Okuyorum Öğreniyorum I(2009)
16. .Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü-Yabancılar için Türkçe dil bilgisi-1. (2009)
17. Gökkuşluğu Dil Öğretim Seti-Dilset yayınları. (2008)
18. Açılım Türkçe 1- Dilset Yayınları. (2010)
19. Açılım Türkçe 2.- Dilset Yayınları. (2011)
20. Yabancı Dilim Türkçe, Hakan Yılmaz, Zeki Sözer, Dilmer Yayınları.

Yabancılar Türkçe öğretimi işini modern anlamda yapan ilk önemli kurum Ankara Üniversitesinde kurulan TÖMER dil öğretim merkezidir.

Ankara Üniversitesi TÖMER, 1984 yılında, yabancılar Türkçe öğretmek amacıyla dünyanın önde gelen dil ve kültür merkezleri örnek alınarak Türkçe Öğretim Merkezi (TÖMER) adıyla kurulmuştur. TÖMER’de 1989-1990 öğretim yılında İngilizce, Fransızca ve Almanca öğretimine de başlanmış, daha sonraki yıllarda ise aşamalı olarak pek çok yabancı dilde dil öğretimine devam edilmiştir. TÖMER’in açık adı, 2001 yılında “Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi” olarak değişmiştir. Ankara Üniversitesi TÖMER Ocak 2002’de HİTİT Yabancılar İçin Türkçe adlı dil öğretim setini uygulamaya koymuştur. Ankara Üniversitesi TÖMER’in 2009 yılı itibarıyla, Türkiye genelinde 8 ilde toplam 10 Şubesi bulunmaktadır.

Ankara Üniversitesi TÖMER’den sonra Ege TÖMER ve 1994 yılında Gazi Üniversitesi TÖMER faaliyete geçmiştir. Gazi TÖMER Yabancılar Türkiye Türkçesinin öğretimi ile ilgili üç ciltten oluşan kitap seti, bu kitaplara ait interaktif CD seti ve iki adet yabancılar için Türkçe yeterlik test kitabı yayımlamıştır.

BÜDAM, (Başkent Üniversitesi Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi) Başkent Üniversitesi bünyesinde kurulan bir dil öğretim merkezidir. Bu merkezde yabancılara Türkçe başta olmak üzere diğer dillerde de dil eğitimi verilmektedir.

2009 yılında Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL) faaliyete başlamıştır ve Türkçenin yabancılara öğretimi alanında çalışmalarına devam etmektedir. Yine 2009 yılında Ankara’da Yunus Emre Vakfı kurulmuştur. Vakıf, ilk olarak Yunus Emre Enstitüsünün kuruluşunu gerçekleştirmiştir. Yurt dışında kurulacak Yunus Emre Türk Kültür Merkezleri vasıtasıyla Türk dili, kültürü ve sanatına dair faaliyetleri yürütecek olan Yunus Emre Enstitüsü, bu alanlarda eğitim almak isteyenlere yurt dışında hizmet vermek, Türkiye’nin diğer ülkeler ile kültürel alış verişini artırıp dostluğunu geliştirmek gibi amaçlarla geniş bir coğrafyaya yayılmayı planlamaktadır. Yunus Emre Enstitüsü bünyesindeki birimlerden biri de Türkçe Eğitim ve Öğrenim Merkezi (YETEM)’dir. Türkçe Eğitim ve Öğrenim Merkezinin kuruluş amacı, öncelikle Türkçenin bir dünya dili olarak yabancı ülkelerde öğretilmesi konusunda eğitim-öğretim faaliyetlerinde kullanılacak ders araç ve gereçlerini hazırlamaktır. Merkez ayrıca Türkçenin uluslararası düzeyde etkinliğini arttırmak için çeşitli projeler yürütmektedir. Bu kurumların yanı sıra ülkemizde birçok özel dil öğretim merkezi de (EKAV TÖMER-Dil Öğretim Merkezi, Medikasev Yabancı Diller, Prizma FEM Yabancı Dil ve Türkçe Kursu, DİLMER vb.) yabancılara Türkçe öğretimi alanında hizmet vermektedir.

Bu merkezlerin yanı sıra İstanbul Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi’nde yabancılara Türkçe öğretimi anabilim dalları bulunmaktadır. Bu ana bilim dallarında yabancılara Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans çalışmaları yapılmaktadır.

Günümüzde sadece Türkiye’de değil, birçok ülkede de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi yapılmaktadır. Bu ülkelerde, isteyen herkese açık olan kurslarda Türkçe öğretilmektedir. Ayrıca, lisans düzeyinde bağımsız Türkoloji bölümlerinde, Doğu Dilleri, Balkan Dilleri veya Asya Dilleri gibi dil grupları içinde Türkçe öğretimine yer verilmektedir.

Dolunay, (2005:267) “Türkiye Ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme” adlı çalışmasında Türkiye’de ve dünyada Türkçe öğreten merkezleri ve internet sitelerini belirlemiştir. Dolunay, bu

çalışmasında 57 ülkeden 223 Türkçe öğretim merkezi tespit etmiştir. Merkezlerin ülkelere göre dağılımı şu şekildedir. Amerika Birleşik Devletleri (20), Afganistan (1), Almanya (13), Arnavutluk (1), Avustralya (1), Azerbaycan (1), Belarus (6), Belçika (4), Bosna-Hersek (2), Bulgaristan (6), Çin Halk Cumhuriyeti (2), Danimarka (1), Endonezya (2), Estonya (1), Filipinler (1), Finlandiya (2), Fransa (2), Güney Kore (6), Güney Kıbrıs Rum Kesimi (1), Gürcistan (1), Hollanda (3), Irak (2), İngiltere (6), İran (1), İspanya (4), İsveç (2), İsviçre (1), İtalya (3), Japonya (6), Kazakistan (1), Kırgızistan (8), Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (6), Litvanya (2), Lübnan (1), Macaristan (2), Mısır (3), Moğolistan (1), Moldova (3), Özbekistan (1), Pakistan (1), Polonya (2), Romanya (8), Rusya (14), Sırbistan (1), Singapur (1), Suriye (2), Tayland (2), Tayvan (2), Türkiye (17), Türkmenistan (1), Ukrayna (13), Ürdün (4), Yakutistan (1), Yugoslavya (1), Yunanistan (5).

Görüldüğü gibi Türkçenin yabancılara öğretimi yalnız Türkiye’de değil Türkiye dışında birçok ülkede de büyük bir hızla ilerlemektedir. Bunun için bu alanda yapılacak çalışmalar artırılmalı, bu alanda çalışacak uzman kişilerin yetiştirilmesi için programlar hazırlanmalı, nitelikli ve alana uygun kitaplar yazılmalıdır.

1.1.2. Öz Yeterlilik

Öz yeterlilik kavramı sosyal bilişsel öğrenme kuramcıları tarafından tanımlanmış; boyutları, kaynakları, etkileri gibi pek çok açıdan incelenmiştir. Literatürdeki öz yeterlilik tanımlarının hemen hemen tamamı Bandura’nın öz yeterlilik ile ilgili tanımlarından hareketle yapılmıştır. Bandura (1986:391) öz yeterliliği “insanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri” diye tanımlamıştır.

Jinks ve Morgan’a (1999: 224) göre öz yeterlilik, belirli bir görevdeki performansa dair kendini güvende hissetme duygusudur.

Schunk (1984: 29) öz yeterliliğin, bir kişinin özel bir durumdaki bir aktiviteyi ne kadar iyi yapabileceğine dair kişisel değerlendirmeleri olduğunu ve bu değerlendirmelerin bazen belirsiz, tahmin edilemeyen, baskı ve endişeye sebep verecek nitelikte olabildiğini belirtmektedir.

Öz yeterlilik, bireyin etkinlik seçimlerini, bu etkinliği sürdürürken harcadığı çabanın miktarını, göstereceği ısrarı ve son olarak başarısını etkilemektedir (Pajares, 1996: 569; Schunk ve Zimmerman, 2007: 9). Yapılan araştırmalar öz yeterliliğin

akademik başarıyı etkileyen önemli bir faktör olduğunu göstermektedir (Bandura ve Locke, 2003: 90). Yani bireylerin akademik çalışmalarda ya da beceri (dil becerileri, sayısal beceriler vb.) alanlarında başarılı olabilmesi için bu alanlarda başarılı olabileceklerine inanmaları gerekmektedir.

İnsanlar ister verimli ister zayıflatıcı olduğunu düşünsün, öz yeterlilik algıları insan hayatının hemen hemen bütün boyutlarını etkiler. Onların kendilerini nasıl daha iyi motive edeceği ve zorluklarla karşılaştıklarında nasıl sebat gösterecekleri, stres ve depresyondan etkilenmeleri ve hayatlarındaki seçimler hep öz yeterlilik algıları ile ilgilidir.(Bandura, 2006: 4; Pajares, 2008: 113).

Öz yeterlilik inancı kişisel gelişimin, başarılı adaptasyonun ve değişimin anahtarıdır. İnançlar bilişsel, duyuşsal ve güdüsel süreçlere; karar verme süreçlerine etki ederek bireylerin gelişimine, değişimine ve yeni durumlara adaptasyonuna tesir eder. Yeterlilik algıları bireylerin karamsar ya da iyimser düşünüp düşünmemesi, kendini geliştirmesini ya da zayıf hale getirmesini etkiler. Bu algılar insanların hedeflerini ve isteklerini etkiler (Bandura, 2006: 4). İnsan hayatındaki bu önemi sebebiyle araştırmacılar öz yeterlilik algısının kaynaklarını incelemiştir.

1.1.2.1. Öz yeterlilik İnançlarının Kaynakları

İnsanlar öz yeterlilikleri ile ilgili bilgileri kendi tecrübelerinden, gözlenen modellerin deneyimlerinden çıkardıkları anlamlardan, kendisine yapılan sözlü ikna çalışmalarından ve psikolojik göstergelerden elde edebilir (Bandura, 2002:3-4; Schunk, 1984: 29). Bu dört unsur aynı zamanda öz yeterlilik algısının kaynaklarını oluşturmaktadır. Bu dört unsurun öz yeterlilik üzerindeki etkilerini kısaca şu şekilde ifade edebiliriz. Yapılan çalışmalar öz yeterlilik algısının temelde dört kaynaktan beslendiğini ortaya koymuştur.

1.1.2.1.1. Deneyimler

Deneyimler öz yeterlilik algısının en güçlü kaynağıdır (Bandura, 2002: 3). Deneyimler, belirli bir amaca yönelik geçmişte yapılan bir işin sonucunda oluşan başarı ya da başarısızlık durumlarının, gelecekte yapılacak aynı işte başarılı ya da başarısız olunacağına dair oluşturduğu inançtır.

Bireyler amaca yönelik davranışlarının sonuçlarını ölçüp değerlendirdikleri ve bunları yorumladıkları zaman öz yeterlilik algılarının oluşumuna katkıda bulunurlar. Geçmişte elde edilen başarılar gelecekte sergilenecek performansın daha iyi olmasını

sağlar. “Yani ‘başarı öz yeterliliği artırır, başarısızlık azaltır’ şeklinde düşünülebilir.” (Say, 2005: 19). Bu sebeple bireyin yaşantılarının gelecekteki performansı üzerinde önemli bir etkisinin olduğunu söylemek yanlış olmayacaktır.

Başarılar, güçlü bir öz yeterlilik algısının inşa edilmesini sağlar. Başarısızlıklar ise öz yeterlilik algısını zayıflatmaktadır. Özellikle belirli bir etkinliğe yönelik öz yeterlilik algısının oluşmasından önce meydana gelen başarısızlıklar, daha sonra aynı işi yapıp başarılı olmak suretiyle oluşabilecek bir öz yeterlilik algısına da engel olabilmektedir (Bandura, 2002: 3). Ayrıca başarının elde edilmesindeki diğer faktörler de öz yeterlilik algısının düzeyine etki etmektedir. Bireyin işi başarması için dışarıdan aldığı destek, tek başına elde ettiği başarılarından daha düşük bir etkiye yol açmaktadır (Rios, 2002: 23). Dolayısıyla bireyin kendi güç ve performansının daha az algılanmasına sebep olan dış yardımlar, deneyimlerin etki gücünü azaltmaktadır.

Öz yeterlilik algısının gücüne etki eden geçmiş yaşantılara bağlı bir diğer faktör de geçmiş başarının elde edilmesi esnasında karşılaşılan zorluğun derecesidir. Bandura’ya (2002: 3) göre eğer kişilerin deneyimlerinde kolay kazanılmış başarılar varsa, bu kişiler hemen sonuca ulaşma beklentisi içerisine girmektedirler. Bu da herhangi bir başarısızlık karşısında cesaretlerinin kolayca kırılmasına sebep olmaktadır. Güçlükleri yenme yeteneği olan yeterlilik duygusu, engellerin üstesinden gelebilecek bir deneyim ve ısrarcı bir çaba gerektirmektedir. Bazı engeller ve güçlükler ise başarıya ulaşmanın başından sonuna kadar aynı güçle sürdürülen bir çaba gerektiğini kişiye öğretmektedir.

Yazma alanında yapılan çalışmalar geçmiş başarılar ile bireyin başarı algıları arasında karşılıklı olarak güçlü bir ilişkinin olduğunu göstermiştir (Morgan ve Fuchs, 2007: 179). Geçmişte yazma görevlerini başarı ile tamamlamış bir öğrencinin gelecekte karşılaşacağı görevleri de başarı ile neticelendireceğini düşünmesi, onun yazma öz yeterlilik algısının yüksek olduğunu göstermektedir. Aynı şekilde geçmişte yazma görevlerinde başarılı olamayan ya da yazma sırasında güçlüklerle karşılaşan öğrencinin yeni görevlerde de aynı başarısızlıkla karşılaşacağını düşünmesi yazma öz yeterlilik algısının düşük olduğunu göstermektedir.

1.1.2.1.2. Gözlemler:

Öz yeterlilik duygusunu oluşturma ve sağlamlaştırmanın ikinci etkili yolu sosyal modeller tarafından sağlanan deneyimlerdir. Birey işi doğrudan kendisi yapmaz,

bunun yerine çevresindeki modelleri gözlemleyerek, daha çok sosyal etkileşime dayalı çıkarımlar yapar. Gözlemler dolaylı deneyimler sağlar ve bunlardan elde edilen çıkarımlar gözlenen işe yönelik kapasite hakkındaki inançları şekillendirir. Birey kendinin ait olduğu akran grubundaki birey ya da bireylerin tecrübelerini gözlemleyerek onların başarı ve başarısızlıklarına göre kendinin başarılı olup olamayacağı konusunda çıkarımlar yapar (Pajares,1996: 566). Bu çıkarımlar da öz yeterlilik algısının oluşumuna katkı sağlar.

Aslında gözlemler geçmiş deneyimler kadar güçlü bir kaynak değildir (Schunk, 1982: 5) ama insanlar kendi yeteneklerine başkalarının performanslarından hareketle değer biçebilir (Schunk, 1990: 74-75; Hampton, 1998: 8). Bu karşılaştırma modeli de bireye yeterlilikleri hakkında bir geri bildirim mekanizması sağlar. Bunun oluşmasının farklı yolları olabilir. Mesela, başkalarının başarılarını gözlemlemek yoluyla bireyler aynı işi yapabileceklerine dair kendi kendilerini ikna edebilirler. Yahut benzer yetenek düzeyindeki bir başkasının başarısızlıklarını gözlemlemek gözleyenin aynı işte başarılı olabileceğine ilişkin algısını zayıflatabilir (Rios, 2002: 24).

Gözlemlerin öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisi model olarak alınan kişiyle de bağlantılıdır. Model olarak alınan kişiye benzerlik model almanın etkisini artırabileceği gibi azaltabilir de. Birey, gözlemlediği kişiden farklı olduğunu düşünürse öz yeterlilik algısı bundan fazla etkilenmeyecektir. Ancak gözlenen kişiyle kendinin eşit kapasiteye sahip olduğunu düşünen bir bireyin öz yeterlilik algısı başarı ya da başarısızlıktan çok güçlü bir şekilde etkilenecektir (Bandura, 2002: 3, Schunk, 1991: 216).

Öğretmenler ve aileler çocukların gözlem yoluyla deneyim yaşamalarına çeşitli yollarla yardımcı olabilir. (Schunk ve Pajares'e (2002:18-20) göre öncelikle aileler zor işlerle uğraşırken çaba ve inatları ile iyi bir model olabilirler. İkinci olarak akranların dolaylı deneyimlerde önemli bir yeri olduğu için çocuklarını yetenekli akranlarıyla bir arada olmaya yönlendirebilir.

1.1.2.1.3. Sözlü İkna

Öz yeterlilik algısının oluşmasında toplumu oluşturan bireylerden alınan sosyal mesajların da önemli bir payı vardır (Bandura, 2002: 3). Belirli bir beceriye yönelik çevreden alınan sözlü geri bildirimler bireyin kendi kapasitesi hakkındaki algılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileme gücüne sahiptir.

Çevredeki diğer bireylerden alınan geri bildirimler öz yeterliliğin düzeyini etkilemektedir. İnsan bir işi yaparken zorlandığında o işte kendisinden daha iyi olduğunu bildiği kişiler tarafından(öğretmen, arkadaş vb.) cesaretlendirilirse zorlandığı işte başarılı olma isteği artar. Bu da zorlandığı işi başarmakta ısrarcı olmasına yardımcı olur. Sözlü iknanın öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisi sınırlı da olsa insanın kendisine güvenen insanların var olduğunu bilmesi bireyi daha fazla çaba sarf etmeye yöneltir. (Bandura 1997, Akt. Rios, 2002: 25).

Özellikle eğitimciler için sözlü ikna çok önem verilmesi gereken bir husustur. Değer düşürücü geri bildirimler insanların kendilerine olan inançlarını ve öz yeterliliklerini düşürmektedir. Bu sebeple özellikle eğitimin ilk evrelerinde öğrencilerin ortaya koyduğu ürünlerle ilgili pozitif geri bildirimler vermelidir. Öğretmenler zaman zaman öğrencilerini daha gayretli çalışmaları için, ‘daha iyisini yapacak kapasiteye sahip olduklarını’ söylemek suretiyle ikna etmeye çalışmalıdır. Bunun sonucunda görülen öz yeterlilik algısındaki artış öğretmen tarafından mutlaka öğrencinin dikkatine sunulmalıdır (Schunk, 1982: 5). Böylece öğretmenin daha sonra yapacağı sözlü ikna çabalarının etkililiği artmış olur.

Sözlü ikna sadece eğitimin ilk dönemlerinde değil, ilerleyen yıllarda da etkilidir. Eğitimin hemen her kademesinde öğrencilerin başarılarını artırmak amacıyla öz yeterlilik algılarını yükseltecek geri bildirimler kullanılabilir. Ancak öğretmenler özellikle çocuklar için bir geçiş dönemi olan ilköğretimin son yıllarında öğrencilere verdikleri sözlü geri bildirimlerde çok dikkatli olmalıdır. Zira “Ergenlik dönemindeki pek çok genç kendilerine söylenenlerle kendilerini değerlendirirler.” (Say, 2005: 20). Sosyal çevrenin onlar hakkında verdiği hükümler, onların kendi yeterliliklerini ve bunların sınırlarını belirlemede önemli bir yer tutar.

Sonuç olarak bireylerin çevrelerinden aldıkları sözlü geri bildirimler belirli alanlardaki yeterlilik algılarını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilir.

1.1.2.1.4. Psikolojik ve Ruhsal Durum:

Öz yeterlilik algısının kaynaklarından biri de psikolojik durumdur. Bireyler kendileri hakkında bazı bilgileri psikolojik algılardan elde edebilir (Schunk, 1982: 6). Bireyin içinde bulunduğu karamsarlık, korku, endişe vb. olumsuz duygular onun kendi yeteneklerine olan inancını zayıflatır (Bandura, 2002: 4). Aynı şekilde psikolojik olarak kendini iyi hissetme öz yeterlilik algısına olumlu etkide bulunur.

Baskı altında olduklarında ya da kendilerini baskı altında hissettiklerinde insanların hem performansları düşer hem de yaptıkları işte başarıya ulaşacaklarına dair inançları zayıflar. Güçsüzlük ve zayıflık gibi hisler ile kalp atışının artması ve terleme gibi psikolojik belirtilerden insanlar üzerlerindeki baskının işaretlerini algırlar. Bu belirtileri algılayan bireylerin inançlarında zayıflama görülmesi kaçınılmazdır. Ayrıca bu tür durumlar bireyin başarı için yeterli olmadığı şeklinde yorumlanmaktadır. Benzer şekilde fiziksel aktivitelerde güçsüzlük ve yorgunluk genellikle fiziksel beceriksizliğin işaretleri olarak yorumlanır (Bandura, 1997; Schunk, 1982: 6).

İnsanların anlık hisleri de o anki öz yeterlilik algılarına etki etmektedir. Genellikle negatif hisler geçmişteki başarısızlıkları canlandırırken, pozitif hisler geçmişteki başarıları canlandırırlar. Bu durumların her ikisi de öz yeterliliği etkilemektedir (Bandura 1997, Akt. Rios, 2002: 26). Görüldüğü gibi psikolojik ve ruhsal faktörler öz yeterlilik algısı üzerinde etkili olabilmektedir.

1.1.2.2. Öz yeterlilik Algısının Etkileri

Öz yeterlilik algısı daha önce de belirtildiği gibi kişinin belirli bir etkinlikte yeterli olup olmadığına dair kendisi hakkındaki değerlendirmeleridir. Bu değerlendirmeden elde edilen sonuç pek çok alanda etkisini gösterir. Bunların başında kişinin seçimleri gelmektedir (Pajares, 1999: 551; Hackett, 2002: 240). Verilen görevler arasından bireyler en çok üstesinden gelebileceğine inandığı, başarabileceğini düşündüğü görevi yapmayı tercih eder. Bu, bireyin hayat akışının şekillenmesine katkı sağlar (Rader, 2003: 42). Okuma başarısızlıkları ile dolu bir ilköğretim hayatından sonra bir üst öğrenime devam etme isteğinin en düşük düzeyde olmasının sebebi budur. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler çoğunlukla zor görevleri tercih ederken öz yeterlilik algısı düşük olan bireyler daha kolay görevleri tercih etmektedir.

Öz yeterlilik algısının etkili olduğu bir diğer alan ise işi yapmaya devam etmedeki kararlılık ve ısrardır. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler başladıkları işi bitirmek için ısrar ederler. Karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için azami direnç gösterirler. Zorluklara direnme gücü de öz yeterlilik algısından etkilenmektedir. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler zor görevlere ya da işlere daha sakin yaklaşırlar (Pajares, 2008: 113). Güçlü öz yeterlilik hissi daha fazla çaba, ısrar ve esneklik demektir (Flannagan, 2007: 34). Ayrıca öz yeterliliği yüksek olan bireyler zor görevlere ilgi ve enerji ile yaklaşırken öz yeterliliği düşük olan bireyler kendilerine verilen görevin gerçekte olduğundan daha zor olduğuna inanmaktadır (Migray, 2002: 14).

Öz yeterlilik algısının etki ettiği bir diğer alan, işin sorumluluğunun oluşturduğu baskıdır. Öz yeterlilik algısı yüksek olan bireyler karşılaştıkları işin sorumluluğu karşısında daha az stres ve kaygı taşırlar. İşin üstesinden gelebileceklerine dair taşıdıkları inanç arttıkça, üzerlerindeki baskı azalmaktadır (Wood&Bandura, 1989: 408).

Öz yeterlilik algıları insanların sonuç beklentilerini de şekillendirir. Bu beklentiler olumlu ya da olumsuz olabilir. Ayrıca, yeterlilik algıları çevresel fırsat ya da eksikliklerin tanımlanmasına yardım eder. Düşük yeterlilik algısı olan bireyler zorluklarla karşılaştıklarında gayret sarf etmenin faydasızlığına daha kolay ikna olurlar ve denemekten çabuk vazgeçerler (Bandura, 2006: 4).

Öz yeterlilik ayrıca motivasyonun en önemli kaynaklarından birisidir. Yapılan araştırmalar davranışı tetikleyen güdüsel etkenler arasında öz yeterlilik algısının bulunduğunu ortaya çıkarmıştır (García, 2007: 36; Zimmerman vd. 1992: 671). Gerek yazma gerekse diğer beceri alanlarında motivasyon ile ilgili yapılan çalışmalarda öz yeterlilik motivasyonun bir boyutu olarak değerlendirilmiştir (Wigfield ve Guthrie, 1997: 420-421; Morgan ve Fuchs, 2007:168).

Öz yeterlilik algısı zihinsel süreçleri de yakından etkilemektedir. Zor durumlarla karşılaştıklarında düşük yeterliliğe sahip insanların düşünme becerileri daha kararsız hâle gelmekte, performanslarının kalitesi düşmektedir. Yüksek yeterliliğe sahip bireyler ise performansı artıran iyi analitik düşünme özelliklerini sergilemektedir (Migray, 2002: 14). Öz yeterlilik algısı daha da ileri düzeyde etki göstererek analitik ve stratejik düşünmenin kalitesini etkilemektedir (Rader, 2003: 41, Bandura vd. 2001: 187-188).

Sonuç olarak öz yeterlilik algısının insan hayatını çok farklı yönlerden etkilediği görülmektedir. Bu etkiler okul hayatında da açık bir şekilde ortaya çıkmaktadır. Eğitimciler çocukların akademik başarı veya başarısızlıklarında öz yeterlilik algısının payı olduğu düşüncesi ile çeşitli araştırmalar yapmıştır. Bu araştırmaların sonuçlarına da kısaca değinmek faydalı olacaktır.

1.1.2.3. Öz yeterlilik ve Akademik Başarı

Öz yeterlilik algısı ile akademik başarı arasındaki ilişki yapılan deneysel çalışmalarda incelenmiştir. Araştırmaların sonuçları göstermiştir ki öz yeterlilik algısı, öğrencilerin akademik başarı ve performanslarında önemli bir belirleyicidir (Bandura & Locke, 2003: 89; Pajares, 1996: 551-557).

Yüksek öz yeterlilik öğrencileri dört temel alanda etkilemektedir. (a) kendileri için kuracakları hedefler (b) bu hedeflere ulaşmak için harcayacakları çabanın miktarı (c) bu hedeflerin üstesinden gelebilmek amacıyla göstereceği çabadaki azim ve sebatın uzunluğu (d) başarısızlıklar karşısında gösterecekleri esnekliğin gücü (Scott, 1996, Bandura vd. 1996). Öz yeterliliği yüksek olan bireyler ulaşılması daha zor olan hedefler belirlemeye, bu hedeflere ulaşmak için farklı stratejileri kullanmayı denemeye, karşılaştıkları zorluklara rağmen bu stratejileri kullanmaya devam etmeye, gerektiğinde tekrar denemeye daha yatkındır (Jinks ve Morgan, 1999: 224; Gaskill ve Hoy, 2002: 188).

Her ne kadar alan yazında çocukların öz yeterlilikleri ile ilgili söylenenler daha seyrek olsa da eldeki bulgular öz yeterlilik ile akademik başarı arasında önemli bir ilişkinin varlığını desteklemektedir (Rader, 2003: 54).

Jinks ve Morgan (1996, 228) çocukların öz yeterlilik algıları ile kendi seviyeleri hakkındaki görüşleri arasında güçlü bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Üstelik bu anlamlı ilişki hem şehir merkezlerinde hem kasabalarda hem de kırsal kesimde yaşayan öğrencilerde görülmüştür.

Yüksek akademik öz yeterliliğe sahip çocukların okulda verilen görevlerde düşük akademik öz yeterliliğe sahip çocuklara oranla daha başarılı olacağını tahmin etmek mantıklı olacaktır (Rios, 2002: 29).

Sonuç olarak çocukların öz yeterlilik algısı onların ne yapabileceğini değil, ne yapabileceklerine inandıklarını gösterir. Öz yeterliliği yüksek olan bireyler bir zorlukla karşılaştıklarında daha fazla enerji harcarlar ve zorlandıkları işi başarmak için daha fazla mücadele ederler.

1.1.3. Yazılı Anlatım

Yazılı anlatım becerisi, günlük hayatımızın hemen hemen her alanında karşımıza çıkmaktadır. Yazı insanların birbirleriyle iletişim kurmak için kullandıkları dil denilen sistemi, belli işaretler ağıyla gösteren ikinci bir sistemdir (Özbay,2005:67). Yazılı anlatım, kullanılan dilin kuralları çerçevesinde duygu, düşünce ve isteklerin yazılı olarak aktarılmasıdır. Türkçe Sözlük (2005:1205), yazılı anlatımı, “Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma” olarak açıklar. Özbay (2011:5) yazılı anlatımı, “Duygu, düşünce,

istek ve olayların birtakım sembollerle, belirli kurallar çerçevesinde doğru ve güzel bir şekilde aktarılmasıdır.” şeklinde tanımlar. Yazılı anlatımın literatürde birbirinden farklı tanımları yapılmıştır. Bu tanımlardan bazıları şunlardır:

Göğüş (1978:235) yazılı anlatımı “Düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatmaya yazılı anlatım diyoruz.” şeklinde tanımlar.

Aktaş ve Gündüz, (2005: 61) yazılı anlatımı “Yazılı anlatım, her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlara ulaştırmaya, böylece kalıcılığı sağlamaya imkân veren bir araç olarak tanımlanabilir.” şeklinde ifade etmiştir.

Kavcar’a (2004:12) göre yazılı anlatım, duygu, düşünce, görüş ve hayallerin, düzenli biçimde açık, canlı ve çarpıcı bir anlatımla yazılı olarak ortaya konulmasıdır.

Yakıcı vd. (2010:51) yazılı anlatımı, “ Olayların, durumların, isteklerin, duygu, düşünce ve hayallerin bir mesaj içerecek ve iletecek şekilde, bir konu etrafında bütünlük düşüncesi gözetilerek düzenlenmesidir” şeklinde ifade eder.

Kompozisyon; düzenleme (tertip), meydana getirme, oluşturma, terkip demektir. Bütün sanat kollarında da (resim, müzik, mimari vb) kullanılan bu sözcük, edebiyatta, bir konuyu ve o konu ile ilgili fikirleri, cümle ve paragraflara göre düzenlemek ve bir bütün meydana getirmektir (Kantemir, 1995:105).

Bütün bu tanımlardan hareketle yazılı metnin ortaya çıkması için bazı aşamaların gerçekleşmesi gerekmektedir. Beyreli, (2005:38-39) bu aşamaları şöyle sıralamıştır:

1. Konuyu seçmek,
2. Konunun ana maddesini belirlemek,
3. Konuyu sınırlandırmak, konunun görüş noktasını belirtmek,
4. Konunun amacını tespit etmek,
5. Bakış açısını destekleyen düşünceleri bulmak,
6. Düşünceleri anlatım sırasına göre düzenlemek,
7. Düşünce düzenine ve istenilen anlatım tekniklerine göre yazmak,

8. Yazıyı dinlendirmek, (yazıyı dinlendirmekten kasıt, yazı meydana getirildikten sonra kısa bir süre yazıdan uzak kalmaktır. Böylece yazdığımız metin üzerinde daha nesnel değerlendirme yapma fırsatı bulabiliriz.)
9. Yanlışlarımızı ve eksiklerimizi görmek için okumak,
10. Yazıya son biçimini vermek.

Sonuç olarak yazılı anlatım, öncelikle yazmak için bir konu seçme, konunun sınırlandırılması, yazılacak konuyla ilgili bilgi toplama ve toplanan bilgilerin konunun bütünlüğü içinde planlama, konuya uygun kelimeler seçme, seçilen kelimelerin cümlelere dönüştürülmesi, bu cümlelerle paragraf oluşturma, bütün bunları yaparken yazım kurallarını doğru ve yerinde kullanma ve meydana gelen yazıyı değerlendirme ve düzeltme süreçlerini içeren bir etkinliktir.

1.1.3.1. Yazılı Anlatımın Unsurları

1.1.3.2. Konu

Kantemir (1995:128)'e göre konu üzerinde söz söylenen, yazı yazılan bir eşya, bir duygu, bir fikir, bir problem (sorun) ya da bir olaydır. Eski dilde “mevzu” denilen konu, kendisinden bahsolunan, kararlaştırılmış şey demektir (Gülensoy, 2000:501). Özdemir ve Binyazar (1998:21)'e göre konu üzerinde durduğumuz, hakkında yazı yazma ya da söz söyleme gereği duyduğumuz şeydir.

Yazılı anlatımın en önemli unsurlarından biri konudur. Konuların öğrencilerin seviyelerine uygun seçilmesi gerekmektedir. Hayattaki her şey yazmanın konusu olabilir ve her yazının mutlak bir konusu vardır. Konu seçimi yapılırken bazı noktalara dikkat etmek gerekir. Kantemir (1995:128)'e göre konu seçimi yapılırken dikkat edilmesi gereken noktalar şunlardır.

1. Seçtiğimiz konu ilginç olmalıdır.
2. Kendi hoşumuza giden ve zevkine uygun olanı seçerken, aynı durumun okuyucu ve 3. dinleyici üzerinde de yaratılması;
4. Konumuzun amacı nedir? Ona göre, başarılı yazıp, anlatabileceğimizin seçilmesi;
5. Okuyucumuz kim, ya da kimler olacaktır? Bunun bilinmesi;

6. Anlatım biçimi ne olacaktır? (Genel anlamlı konulardan daima kaçınılmalısınız.) Bunun saptanması.

Bir konuda yazı yazılırken amacın ve yazıyı okuyacak kitlenin özellikleri çok iyi bilinmelidir. Yazılı anlatım çalışmaları yapılırken öğrencilere atasözü, deyim açıklaması ve hazır konularda yazı yazdırmaktan kaçınılmalı, zaman zaman öğrenciler konu seçiminde serbest bırakılmalı, böylelikle onların da ilgi duydukları konularda yazı yazmaları sağlanmalıdır.

1.1.3.3. Plan

Yazılı anlatımda plan duygu ve düşüncelerin, belli bir düzen dâhilinde sıralanmasıdır.

Plan, “bazı engelleri aşmak ve bazı amaçlara ulaşmak için girişilen teşebbüsler serisi; konu işlenirken buluşun sıraya konulmasıdır” (Karaalioğlu, tarihsiz: 89).

Plan, “bir bütünün parçalarının düzenlenişi, bir eserin başlıca bölümlerinin genel düzeni, bir amaca ulaşmak için tasarlanan işlerin sıralanışıdır”(Beyreli:2005:44).

Plan, yazıyı gereksiz sözlerden arındırır, kişinin konunun dışına çıkmasını engeller, anlatılacak konunun bir bütün içerisinde anlatılmasını sağlar. “Plan, yazıda konu birliği sağlayarak ana fikirle yardımcı fikirlerin ahenkli bir şekilde dizilmesini sağlar” Özbay (2011:123). Yazıda tekrarlara düşmeyi engeller.

Kantemir (1995:140-141) plan yapmanın faydalarını şöyle sıralamıştır:

1. Yazıyı, doldurma ve boş sözlerden ve bizi konu dışına çıkmaktan kurtarır,
2. Yazarken fikirleri rahatça anlatmayı ve yazının kolay anlaşılmasını sağlar,
3. Düşünce, duygu ve hayallerimizi, ölçülü biçimde anlatmaya yarar,
4. Düzenli yazacak kişiyi, kararsızlık ve zaman kaybından kurtarır,
5. Konuda birliği kurar,
6. Duygu, hayal ve fikirler en uygun sözcük ve deyimlerle anlatılır.

Aktaş ve Gündüz’e (2005:65) göre plan, yazının türüne göre farklılık gösterir. Bir fikir yazısının planı ile bir şiirin planı aynı olmaz. Her anlatım türünün kendine has planlaması vardır.

Yazılı anlatımda plan genel anlamıyla üç bölümden oluşur: Giriş, gelişme ve sonuç.

Giriş bölümünde, konuyla ilgili bilgi verilir ve konunun önemi anlatılır ve anlatılmak istenen konuya giriş yapılır. “Okuyucunun ilgisini çekmesi açısından anlatımda, tarih sırasına, önem sırasına dikkat edilerek özelden genele ve kolaydan zora doğru bir geçiş yapılır”(Beyreli:2005:46). Giriş bölümü, okuyucunun ilgisini çekmek için bir soruyla, bir fıkayla ya da güzel bir sözle başlayabilir.

Gelişme bölümünde, konu tüm ayrıntıları ile ortaya konur ve verilmek istenen ana fikri destekleyici ayrıntılara yer verilir. Sonuç bölümünde ise; okuyucunun aklındaki tüm sorular cevap bulur ve düğüm çözülür.

Plan yapmak, yazarın anlatacağı konunun tüm basamaklarını görmesine, okuyucunun da yazıyı açık ve rahat bir şekilde anlamasına yardımcı olur.

1.1.3.4.Başlık

Aktaş ve Gündüz (2005:69)’e göre başlık, “yazının adıdır.” Her şeyin bir adı olduğu gibi her yazının da bir başlığı bulunur. Başlık, aynı zamanda konunun içeriği hakkında da bilgi verir.

Başlık belirlenirken konu bütünlüğünden kopmamaya özen gösterilmelidir, başlık konuyu yansıtacak nitelikte olmalıdır.

İyi bir başlıkta bulunması gereken özellikleri şöyle açıklayabiliriz:

1. Başlıklar ilgi ve dikkat çekici nitelikte olmalıdır. Okuyucu ilk olarak yazının başlığı ile karşılaşır. Bu yüzden ilgi çekici başlıklar, okuyucuda okuma merakı ve isteği uyandırır.
2. Başlık kısa ve öz olmalıdır. Bilimsel yazılar ve bu yazıların alt başlıkları dışındaki uzun başlıklardan mümkün olduğu kadar kaçınmak lazımdır.
3. Başlıklar anlamlı, orijinal ve doğru olmalı, okuyucuyu aldatıcı ve yanıltıcı bilgiler sunmamalıdır.
4. Başlık konuyu tam olarak kapsamalıdır. Konuya uygun olmalı, yazıda anlatılanları içermelidir.

5. Gazetecilikte de büyük önem taşıyan başlık seçiminde başlık kim, ne, nasıl sorularına cevap verebilmeli, içeriği basit bir şekilde formüle edebilmelidir. Başlıklar olumlu biçimde düzenlenmelidir.

6. Başlıklarda mastar, fiil, soyut ifadeler kullanmaktan, edilgen yapıli başlıklardan kaçınılmalıdır. (Aktaş ve Gündüz, 2005:69-70)

Yazıya verilecek / konacak başlığın kısa, öz ve yazının içeriğini yansıtacak şekilde olmasına özen gösterilmelidir. Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere kompozisyonlarına uygun başlıklar belirleyebilmeleri için yardımcı olacak etkinliklere yer verilmelidir.

1.1.3.5.Kelime

Kelime yazılı anlatım etkinliğinin en temel ögesidir. İstenileni tam, doğru, açık, anlaşılır ve güzel ifade etmek için yeterli kelime hazinesine sahip olmak, kelimeleri doğru ve yerinde kullanmak gerekmektedir.

Kelime; anlamı olan, cümle kuruluşuna yarayan, tek başına kullanılan ses veya sesler topluluğudur (Karaalioğlu, Tarihsiz:23).

Kelime, bir veya birkaç heceden oluşan anlamlı unsurlardır (Tansel, 1983:36).

Duygu ve düşüncelerimiz kelime aracılığıyla ortaya çıkar. Bunun içindir ki kelimeleri iyi seçmek ve yerinde kullanmak gerekir. Anlatımın açık ve etkili olması ancak iyi ve yerinde seçilmiş kelimelerle sağlanır.

Özbay,(2011:106) “Yazılı anlatımda kullanılacak kelime halk dili, argo ve ağız özelliği taşımamalıdır.” Seçilen kelimeler imla kuralları çerçevesinde bir araya getirilmelidir. Kelimeyi veya anlamını bilmeyen öğrenci yazılı anlatımda kelimeyi ya kullanamayacak ya da yanlış kullanacaktır. Bunun için yazılı anlatım etkinliklerinde kelimelerin anlamları üzerinde titizlikle durulmalıdır.

Kelimelerin anlamlarının öğretilmesinde sözlük kullanımın da önemi büyüktür. Bunun için öğrencilere sözlük kullanımı alışkanlığı kazandırılmalıdır. Öğretmen öğrencilere örnek olarak sözlük kullanma alışkanlığı kazandırabilir. Kelimelerin doğru öğretilmesinde başvurulacak temel kaynaklardan birisi de imla kılavuzdur. İmla kılavuzu kelimelerin doğru yazılış şekillerini öğrencilere göstermesi bakımından çok önemlidir. Bu alanda çalışan eğitimcilerin, öğrencilerde sözlük ve imla kılavuzu

kullanma alışkanlığı kazandırması hem kelimelerin anlamlarının doğru öğrenilmesi hem de doğru yazılması açısından önemlidir.

1.1.3.6.Cümle

Özbay ,(2011:106)’a göre “yazılı anlatım kelimelerden başlayarak onları cümle içinde kullanmayla devam eden bir etkinliktir.” Duygu ve düşüncelerin açık, doğru, ve amaca uygun bir şekilde açıklanması için bu amaca hizmet eden cümleler kurulması gerekmektedir.

Türkçe Sözlük’te (TDK, 2005: 377) “Bir yargı bildirmek için tek başına çekimli bir fiil veya çekimli bir fiille kullanılan kelimeler dizisi” olarak tanımlanan cümle, Cemiloğlu’na (2000: 478) göre söz diziminin en olgun şeklidir.

“İyi cümleler, yerinde kullanılan kelimelerden, iyi paragraflar iyi cümlelerden, iyi işlenmiş bir yazının iyi paragraflardan teşekkül ettiği düşünülünce, cümlelerin ehemmiyeti kendiliğinden ortaya çıkar”(Tansel, 1983:68).

Yazılı anlatım çalışmalarında öğrencilere örnek olması açısından öğretmen zaman zaman etkili cümleler kurmalıdır. Tahtaya etkili cümleler yazılıp bu cümleler üzerinde kelime değiştirme, kelimelerin sırasını değiştirme vb. çalışmalar uygulanabilir. Böylelikle öğrencilere doğru ve güzel cümleler kurma alışkanlığı kazandırılabilir.

Yazılı anlatımdaki başarı kelimelerin iyi seçilmesiyle ve cümlelerin yapı, anlam, kuruluş bakımından doğruluğuyla ilgilidir.

Cümlelerin birtakım özelliklerinin bulunması gereklidir. Bunları da şöyle sıralayabiliriz:

1. Doğruluk: Cümlelerin dilbilgisi kurallarına uygunluk arz etmesidir. Cümlelerin içinde barındırdığı tüm unsurlar yerli yerinde kullanılmalıdır.
2. Duruluk: Anlatmak istediğimiz duygu ve düşüncelerimizi az kelimeyle ve açık bir şekilde ifade edebilmektir. Anlatımın akışını bozacak gereksiz tekrarlardan kaçınmalı, olabildiğince kısa cümleler kurulmalıdır.
3. Açıklık: Cümlede ne anlatılmak isteniyorsa okuyucunun da onu anlamasıdır. Anlatılmak istenen düşünce okuyanlar tarafından kolayca anlaşılır nitelikte olmalıdır.

4. Sadelik (Yalınlık): Cümle içinde kelimelerin mümkün olduğunca temel anlamlarıyla kullanılması, bilinmeyen kelimelere yer verilmemesi, aşırıya kaçan söz sanatlarından uzak durulmasıdır.

5. Akıcılık: Kullandığımız kelimelerin anlatmak istediğimizi anlatacak kelimeler olması ve cümlenin bir ahenk içerisinde okuyucuda istek uyandırmasıdır.

6. Birlik: Anlatımda kullandığımız cümlelerin kendi içinde tutarlı olmasıdır. Anlatılan fikirlerin birbirini tutması demektir.

Cümle bir yargı birimidir, bunun için öğretmenler cümle üzerinde titizlikle durmalı ve öğrencilerin düşüncelerini açık, anlaşılır ve güzel ifade etmelerini sağlamak için öğrencilerde cümle kurma yeteneğini geliştirecek çalışmalar yaptırmalıdır.

1.1.3.7.Paragraf

Paragraf, bir duyguyu, bir düşüncüyü tam ve anlaşılır olarak açıklayan cümleler birliği olarak tanımlanabilir.

“Düz yazıların kendi içinde satır başlarıyla ayrıldıkları bölümler” (TDK, 2005:1572).

Tansel, (1983:83)’e göre paragraf, geniş bir mevzuun belli bir kısmını veya bir tek mevzuu ifade eden cümle grubudur.

Kantemir, (1995:147)’e göre paragraf bir fikri anlatan cümleler topluluğu, diğer bir deyişle ana fikirle bağlantılı cümleler kümesidir.

Paragraf bir tek cümleden oluşabileceği gibi birkaç cümleden de oluşabilir. Burada esas olan paragrafın bir tek düşünce, olay veya duyguyu ifade etmesidir. Her paragraf belli bir konunun bir yönünü tam ifade etmesi açısından kompozisyonun bir parçasıdır. Yani her paragraf kendi içinde bir bütün ve aynı zamanda da bütünün bir parçasıdır. İyi bir paragraf birlik ve bütünlük arz eder.

Paragraflar çeşitli özellikleriyle birbirinden ayrılırlar. Yakıcı vd. (2010:60) paragraf çeşitlerini şöyle açıklar:

1. Olay Paragrafı: Bir olayın neden sonuç ilişkisi gözetilerek anlatıldığı paragraflardır.

2. Tasvir Paragrafı: Bir yerin, kişinin veya nesnenin tanıtılmasında kullanılan paragraflardır.
3. Bilgi Paragrafı: Herhangi bir konuda bilgi vermek için kurulan paragraflardır.
4. Düşünce Paragrafı: Düşünce yazılarında, bir düşünceyi veya görüşü aktarma amacıyla geliştirilmiş paragraftır.
5. Çözümleme Paragrafı: Yazıda ele alınan konu, olay, durum veya kişilerin davranışlarını anlamak üzere geliştirilen paragraftır.
6. Yorum Paragrafı: Bir konunun belli bir görüş doğrultusunda yorumlandığı paragraftır.

Her paragrafta, anlatılmak istenen konuyu veya ana fikri bildiren bir cümle bulunur. Bu cümle ana fikir cümlesidir. Paragrafın diğer cümleleri ise bu ana fikri açıklamaya yarayan yardımcı cümlelerdir.

Ana fikir cümlesi paragrafta asıl anlatılmak istenen düşüncenin temelini oluşturur. Bu düşünce iyi bir paragrafta gizli veya açık olarak ifade edilir.

Paragrafın etkisini artırmak için kelimeler iyi seçilmeli ve cümle içerisine iyi yerleştirilmelidir.

Ana fikir cümlesi genelde paragrafın başında olmakla beraber yazarın tercihinə göre paragrafın ortasında veya sonunda da bulunabilir.

İyi bir paragraf için ana fikir cümlesi yeterli değildir. Ana fikir cümlesinin diğer cümlelerle anlamsal bir bağının kurulması ve bütünlük içinde olması gerekmektedir.

Tansel (1985: 29), paragraf içindeki esas cümleyi diğer cümlelere bağlamanın, esas cümleyi işlemenin birkaç yolunu şöyle ifade eder:

1. Esas cümledeki fikir, okuyucuların gizli sorularını cevaplandıracak şekilde tarif ve açıklama yoluyla açılabilir.
2. Esas cümledeki fikir, tasvir metodu ile açılarak, ifade edilmek istenilen şey okuyanların gözleri önünde canlandırılır.
3. Esas cümledeki fikir, karşılaştırma suretiyle ve örnek verilerek açılır.
4. Esas cümledeki fikir, deliller ve o fikri ispat eden diğer cümlelerle açılır.
5. Esas cümledeki fikir, tersi fikirlerle de açılabilir.

6. Esas cümledeki fikir, çeşitli ifadelerle tekrar edilerek paragrafı teşkil eden cümleler birbirine bağlanmış olur.

Sağlam ve doğru paragraflar kurmak hem yazının kalitesini artırır hem de anlatılmak istenenin tam ve doğru anlatılmasını sağlar. Bu noktada alanda çalışan eğitimcilere önemli görevler düşmektedir. Bu bağlamda öğrencilere paragraflara ayrılmamış bir yazıyı paragraflara bölme, paragraf içindeki ana fikri buldurma, anlatımın akışını bozan paragrafı bulma, cümle sıraları karıştırılmış bir paragrafı anlamlı bir paragrafa dönüştürme çalışmaları yaptırılabilir.

1.1.3.8.Yazım (İmla) ve Noktalama

Anlatmak istediklerimizin doğru ve açık bir şekilde anlaşılması için, yazı yazarken uymamız gereken birtakım kurallar vardır. Bu kurallar imla ve noktalamadır. Yazım ve noktalama bazı kaynaklarda ayrı bir bölüm olarak ele alınırken genelde dış yapının bir parçası olarak incelenmektedir.

1.1.3.8.1.Yazım (İmla)

İnsanlar arasında anlaşmayı sağlayan en temel araç dildir. İnsanlar arasındaki bu anlaşmanın kusursuz ve etkili olması için dilin doğru ve etkili kullanılması gerekmektedir. Bir dilin iyi kullanılabilmesi için imla kurallarının ve noktalama işaretlerinin iyi bilinmesi gerekir. “İmla yazının anlaşılmasını ve konuşma dilindeki farklılıkların giderilmesini sağlar (Özbay,2011:117).

Özbay (2011:178)’a göre imla yazım demektir. Bu anlamının yanı sıra etmek yardımcı fiili ile kullanıldığında imla etmek, doldurma, doldurulma anlamlarına gelir.

Calp’e (2005:142) göre imla, bir dildeki seslerin belirlenen şekilleri olan harflerin ve daha sonra da hecelerin, kelimelerin ve cümlelerin kurallara uygun şekilde yazılmasıdır.

Vardar’a (2002:222) göre yazım, bir dili belli kurallar uyarınca yazma, o dildeki sözcükleri yazıda gösterme biçimidir.

Duygu ve düşüncelerimizi yazıyla ifade ederken imla kurallarını iyi bilmemiz gerekmektedir. İmla, yazının doğru ve açık bir şekilde anlaşılmasını sağlar. Harflerin, eklerin, kelimelerin, özel isimlerin, yer adlarının, alıntı kelimelerin, kısaltmaların yazımlarını iyi bilmek iyi bir yazılı anlatım açısından son derece önemlidir.

1.1.3.8.2.Noktalama

“Duygu ve düşünceleri daha açık ifade etmek, cümlelerin yapısını ve duraklama noktalarını belirlemek, okumayı ve anlamayı kolaylaştırmak, sözün vurgu ve ton gibi özelliklerini belirtmek üzere kullanılan işaretlere noktalama işaretleri denir”.(Kavcar vd. 2004:42).

“Noktalama işaretleri, yazılı bir metnin biçimsel ve anlamsal kuruluşuna yardımcı olan, metnin okuyucu tarafından kolay ve çabuk anlaşılmasını sağlayan yardımcı işaretlerdir” (Beyreli, 2005:27).

Yazılı anlatımda yanlış anlaşılmalara engel olmak ve anlatımın anlaşılır, etkili olması için noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmak gerekmektedir.

“Noktalama yazının doğru ve açık bir şekilde anlaşılması için gerekli yerlere bazı işaretlerin konmasıdır. Yazı, söylenenlerin aktarılmasında her zaman yeterli olmayabilir. Duygu, düşünce ve istekler sözle anlatılırken jest, mimik, ezgi, vurgu gibi yardımcı unsurlardan faydalanılır. Yazılı anlatımlarda ise bunların yerini tutabilecek birtakım işaretler kullanılır. Bunlara noktalama işareti denir.”(Özbay 2000:122)

Noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanılmaması ifade etmek istediklerimizin yanlış anlaşılmasına sebebiyet verebilir. Yazılı anlatımda başarıyı artırmak, duygu ve düşünceleri açık ve doğru ifade etmek için noktalama işaretlerini ve kullanımlarını iyi bilmek; yerinde kullanmak gerekir.

1.1.4. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarını, müfredat kurallarını, sınavları, ders kitaplarını ve bunların ortak bir zeminde geliştirilmesini kapsayan rehber niteliğinde bir çalışmadır.

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni, yabancı dil öğrenenlerin, öğrendikleri dili iletişim kurmada kullanabilmeleri için neleri bilmeleri gerektiği ve bu dilde etkin olabilmeleri için hangi bilgi ve yeteneklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı bir şekilde açıklamaktadır. Bu açıklamalar aynı zamanda dillerin oluşturulduğu kültür bağlamını da içermektedir. Başvuru metni yabancı dil öğrenenlerin öğrenme sürecinde gerçekleştireceği ilerlemeyi ve öğrenmenin her aşamasında yaşam boyu öğrenme

temeliyle ölçülmesini sağlayan dil yeterlilik düzeylerini de tanımlamaktadır. (CEF,2001:1)

Başvuru metni, hedef, içerik ve yöntemlerin kesin tanımları için ortak bir temel ortaya koyarak dersler, ders içeriği ve özelliklerin şeffaflığını sağlayacak, bu sayede modern diller alanında uluslararası düzeyde eşgüdümü artıracaktır. Bu nesnel ölçütler dil yeterliliğini tanımlamada kullanılacak ve farklı öğrenim ortamlarında kazanılan özelliklerin karşılıklı olarak tanınmasını kolaylaştıracaktır. Bu durum aynı zamanda Avrupa'daki hareketliliğe de yardımcı olacaktır. (CEF,2001:1)

Diller İçin Ortak Başvuru Metni Avrupa'daki farklı eğitim sistemlerinden kaynaklanan iletişim problemlerini en aza indirmeyi amaçlamaktadır. Dil öğretimi alanında çalışan eğitimcilere, öğretmenlere, uzmanlara ve bu kişilerin dil öğretimi etkinliklerine ortak bir zemin hazırlamayı ilke edinmiştir.

1.1.4.1. Avrupa Konseyi Yabancı Dil Ortak Başvuru Metninin Amacı ve Hedefleri

Başvuru metninin genel amacı Konseye üye ülkeler arasında geniş kapsamlı bir birlik sağlamak ve bu amacı gerçekleştirmek için kültürel alanda ortak etkinlikler uygulamaktır. Bu amaç doğrultusunda Konsey modern diller alanında üç temel ilke benimsemiştir. Konseyin belirlediği ilkeler şunlardır:

1. Avrupa'daki farklı dil ve kültür çeşitliliği zengin bir mirastır, bu zenginliğin korunup geliştirilmesi gerekir. Bu dil ve kültür çeşitliliği ortak bir kaynaktır ve bu çeşitliliğin iletişim kurmada bir engel olmaktan çıkarılıp karşılıklı zenginleşme ve anlayış hâline dönüştürülmesi için eğitim alanında büyük çaba gereklidir.

2. Avrupa'da hareketliliği arttırmak, karşılıklı anlayışı ve iş birliğini teşvik etmek, ön yargı ve ayrımcılığın üstesinden gelmek için, farklı ana dile sahip Avrupalılar arasında iletişim ve etkileşimin kolaylaştırılması gerekmektedir. Bu, ancak modern Avrupa dilleri hakkında daha iyi bilgiye sahip olmakla mümkün olacaktır.

3. Üye ülkeler, modern dil öğrenme ve öğretme alanındaki ulusal politikaları benimseyip geliştirerek takdirde ve sürekli iş birliği içinde bulunarak, politikalarının koordinasyonu için gerekli düzenlemeleri yaparak Avrupa düzeyinde daha büyük bir yakınlaşma sağlayacaktır.(CEF,2001:2)

Konsej benimsediği bu ilkeler doğrultusunda üye ülke hükümetlerinden aşağıdaki hedefleri gerçekleştirmelerini istemiştir.

- Modern dil öğrenme alanında öğretme ve değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi, üretim ve malzeme kullanımı yapan kamusal ya da sivil toplum kuruluşlarının ulusal ve uluslararası iş birliğini arttırmak.
- Etkili bir Avrupa sistemi kurulmasını sağlayarak dilin öğrenme, öğretme, araştırma boyutlarının tüm yönlerini kapsayan ve bilgi teknolojilerinden tam olarak yararlanan bir bilgi alışverişini sağlamak için gereken adımları atmak. (CEF,2001:2)

Kültürel İş birliği Konseyi CDCC'nin (Council for Cultural Co-operation), Eğitim Komitesi ve Modern Diller Bölümünün etkinlikleri, dil öğreniminin geliştirilmesi için üye ülkelerin ve sivil toplum örgütlerinin, bu temel ilkelere uyması ve aşağıdaki genel ölçütleri uygulaması gerektiğini ortaya koymuştur. Genel ölçütler şunlardır:

- **Genel Ölçütler**

1. Nüfuslarının her bölümünün mümkün olduğunca, diğer üye devletlerin (ya da bu ülkelerdeki toplulukların) dilini öğrenebilmeleri ve iletişim ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için gereken dil becerilerini etkili biçimde edinebilmelerini sağlamak ve bu amaç doğrultusunda;
 - 1.1. Başka bir ülkede bulunanların günlük işlerinde iletişimlerini sağlamak ve aynı zamanda kendi ülkelerindeki yabancılarla iletişim kurmalarına yardımcı olmak.
 - 1.2. Farklı dil konuşan genç ve yetişkinlerin fikir alışverişinde bulunmalarını, görüş, düşünce, duygu paylaşımını ve iletişimini sağlamak.
 - 1.3. Hayat yolunda daha geniş ve derin bir anlayış elde etmek için diğer halkların kültürel mirasının ve düşünce biçimlerinin anlaşılmasını sağlamak.
2. Belirtilen tüm düzeylerde öğretmen ve öğrencilerin Avrupa Konseyi Modern Diller Programında geliştirilen ilkeler ışığında bu ölçütleri kendi durumlarına göre uygulamaları konusundaki çabalarını teşvik etmek.

Sözü edilen bu sistemler Avrupa Konseyi Modern Diller Programı kapsamında kademeli olarak aşağıdaki şekilde geliştirilecektir:

- 2.1. Dil öğretimi ilkelerini öğrenenlerin ihtiyaçlarına, güdülenmişlik düzeylerine, özelliklerine göre düzenlemelidir.
- 2.2. Hedefler mümkün olduğunca açık ve gerçekçi bir şekilde belirlenmelidir.
- 2.3. Uygun yöntem ve materyaller tasarlanmalıdır.
- 2.4. Öğrenme programlarının değerlendirilmesi için uygun form ve materyaller geliştirilmelidir.
3. Tüm eğitim seviyelerinde öğrenenlerin özel ihtiyaçlarına uygun, iletişim yeterlilikleri farklı öğrenci türleri ve sınıfları sağlayan uygun öğretim yöntemleri ve materyalleri, araştırma ve geliştirme programları düzenlenmelidir. (CEF:3)

Konsey ayrıca modern diller alanında da politik hedefler belirlemiştir. Konseyin belirlediği politik hedefler ise şunlardır:

1. Tüm Avrupa'yı sadece eğitim, kültür ve bilim bağlamında değil yoğunlaşan uluslararası hareketliliğin ve yakın işbirliğinin oluşturabileceği sorunlara karşı ticaret ve sanayi bağlamında da donatmak.
2. Daha etkili uluslararası bir iletişim yoluyla karşılıklı anlayış ve hoşgörüyü, kültürel kimlik ve çeşitliliğe saygıyı teşvik etmek.
3. Avrupa kültürel hayatını, karşılıklı bilgi yoluyla daha fazla ulusal ve yöresel dilin bilinmesini sağlayarak en az yaygınlıkta öğrenilenler dâhil olmak üzere geliştirmek ve zenginleştirmek.
4. Etkileşim içindeki Avrupa'da iletişim sağlayabilmek için gerekli yeteneklerden yoksun olanların doğurabileceği tehlikeleri önlemek.(CEF,2001:3)

Konsey, bu hedefler ışığında çok dilliliğin artırılması için dil öğretiminin çeşitlendirilmesi ve yoğunlaştırılmasına yönelik stratejiler geliştirmenin önemini vurgulamaktadır. Ayrıca istenilen hedeflere ulaşmada yeni iletişim ve teknolojik gelişmelerden faydalanmanın gerekliliğini ifade etmektedir.

1.1.4.2. Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin Kullanım Alanları

Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninin kullanım alanları “dil öğrenme programlarının planlanması”, “dil sertifikalarının planlanması”, “kendi kendine öğrenmenin planlanması” ve “öğrenme programları ve sertifika esasları” olmak üzere dört alandan oluşmaktadır. Aşağıda bu alanlar açıklanmıştır:

Dil Öğrenme Programlarının Planlanması

Dil öğrenme programları, önceki bilgi ve öğrenme yaşantılarıyla, ilköğretim, orta öğretim ve ileri düzey öğrenmeyi göz önüne alan varsayımlara, Hedeflere ve içeriğe göre planlanmalıdır.

Dil Sertifikalarının Planlanması

Dil sertifikaları hazırlanırken, sınavların içeriklerine, değerlendirme ölçütlerine, olumsuzluklardan çok olumlu özelliklerin göz önünde bulundurulmasına dikkat edilmelidir.

Kendi Kendine Öğrenmenin Planlanması

Dil öğrenen bireylerin kendi kendilerini değerlendirebilmelerine yardımcı olmak için hazırlanacak olan kendi kendine öğrenme planlamasının; öğrenenin bugünkü bilgisine dair farkındalığını artıracak, kendi kendine uygun ve değerli hedefler oluşturmaya ortam hazırlayacak, uygun materyallerin seçimi ve öğrenenin öz değerlendirmesini kapsayacak şekilde olmasına dikkat edilmelidir.

Öğrenme Programları Ve Sertifika Esasları

Dil öğrencileri için hazırlanacak olan öğrenme programları ve sertifikaların evrensel, modüler, ağırlıklı ve kısmi olmasını gerektiği vurgulanmaktadır. Aşağıda dil öğrenme ve sertifikalarında bulunması gereken özellikler açıklanmıştır:

1. Evrensel: öğreneni dil ve iletişim yeterliliğinin tüm boyutlarında yetkin hale getirmek.
2. Modüler: öğrenenin yeterliliğini belli bir amaç için dar bir alanda iyileştirmek.
3. Ağırlıklı: öğrenmeyi belli yönlerde vurgulayarak bilgi ve becerinin bazı alanlarında daha yüksek düzeyler kazandıracak bir ‘profil’ oluşturmak.
4. Kısmî: sadece bazı faaliyetler ve beceriler için sorumluluk (örneğin, algı boyutunda) geliştirmek ve diğerlerinin üzerinde durmamak.(CEF,2001:6)

Avrupa ortak başvuru metni, yukarıda belirtilen çeşitli özellikleri bir araya getirmek için planlanmıştır. Bunun gerçekleşmesi için bu özellikler iyi tanımlanmalı, ulusal özellikler göz önünde bulundurulmalı, hem kültürel hem de özel alanları kapsamalıdır. Bunun yanı sıra belli ihtiyaçlar ve özellikler ile öğrenenlerin kökenleri de dikkate alınmalıdır.

1.1.4.3.Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Neleri Karşılmalıdır?

Avrupa ortak başvuru metninin yukarıda belirtilen işlevlerini yerine getirebilmesi için kapsamlı, şeffaf ve tutarlı olması gerekmektedir. Bu özellikler şu şekilde açıklanabilir:

Kapsamlı: Avrupa ortak başvuru metni, mümkün olduğunca çok dil bilgisi, dil becerisi ve dil kullanımı üzerinde yoğunlaşmalıdır. Kapsamlılık kavramıyla bütün kullanıcıların bu ölçütlere dayanarak hedeflerini tanımlayabilmeleri kastedilmektedir. Başvuru metni, dil yeteneklerinin tanımlandığı çeşitli boyutları ayırt etmeli, öğrenmede gelişmenin ve ölçmenin sağlanacağı referans noktalarını (düzey ya da aşamalar) tanıtmalıdır.

Şeffaf: Bilginin açık bir şekilde formüle edilmesi ve kullanıcılar için kolay kavranabilecek uygunlukta, net ve ulaşılabilir olması gerekmektedir.

Tutarlı: İç çelişkilerden arınmış olması demektir. Eğitim sistemlerinin bileşenleri arasında uyumluluk gerektirmektedir. Bunun için ihtiyaçların belirlenmesi, amaçların belirlenmesi, içeriğin tanımlanması, materyalin seçimi ya da oluşturulması, öğrenme /öğretme programının kurulması, kullanılacak öğrenme ve öğretme yöntemlerinin belirlenmesi, ölçme ve değerlendirme gibi şartların sağlanmış olması gerekir.

Bu niteliklere sahip bir öğrenme-öğretme sisteminin oluşturulması için tek tip bir program yeterli olmayacaktır. Tam tersine belirlenen ölçütler esnek ve açık olmalı böylece farklı durumlarda gereken düzenlemeler yapılarak uygulanmalıdır.

Bütün bunların gerçekleşmesi için Avrupa Ortak Başvuru Metni şu özellikleri taşımaktadır:

1. **Çok amaçlı:** Dil öğrenme için planlama ve olanakların çok çeşitli amaçlar için kullanılabilir olması.

2. Esnek: Farklı durumlarda kullanılmak üzere uyarlanabilir olması.

3. Açık: Geliştirmeye ve daraltmaya uygun olması.

4. Dinamik: Kullanım tecrübeleriyle devam eden bir gelişim içinde olması.

5. Kullanıcı dostu: Belirlenen ölçütlerin kullanan herkes tarafından anlaşılır ve kullanılabilir olması.

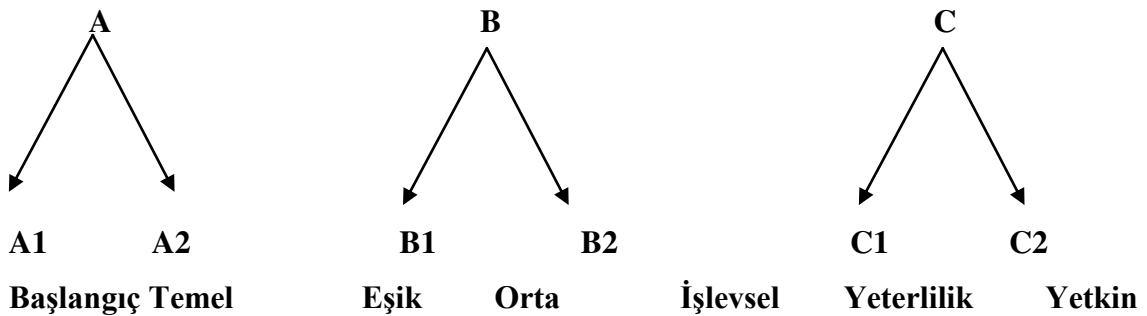
6. Dogmatik olmayan: Rekabet halinde bulunan dilsel ya da eğitsel kuram ve uygulamalara şartsız olarak bağlı olmaması.(CEF,2001:7-8)

Değişik ülkelerde hazırlanacak olan dil öğretim programlarının da işlevsel ve dünyada geçerli olabilmesi için yukarıda belirtilen özellikleri içermesi gerekmektedir. Avrupa ortak başvuru metnine uygun bir dil öğretiminin planlanması ve gerçekleştirilebilmesi, başvuru metnine göre dil öğretimi yapacak ülkelerin de belirtilen alanlara ve hedeflere uygun bir program uygulamalarıyla mümkün olacaktır. Böylece dil öğretiminde ortak bir zemin oluşturulmuş olacaktır.

1.1.4.4. Ortak Dil Düzeyleri

Genel olarak yabancı dil öğretiminde dil düzeylerinin temel, orta, yüksek olmak üzere üç ana düzeyden oluştuğunu söylemek mümkündür. Ortak Başvuru Metni'nde de aynı sınıflama yapılmıştır. Belirlenen bu düzeyler tüm Avrupa dillerinde ortak bir nokta oluşturmak için A, B, C olmak üzere üç ana bölüme ayrılmış ancak her düzey de kendi içinde alt düzeylere bölünmüştür. Ortak Başvuru Metni'nde belirtilen dil düzeyleri genel olarak şöyledir:

Şekil 1.1.4.4.1.: Ortak Dil Düzeyleri



Yukarıda belirlenen altı temel dil düzeylerinin tanımlaması şu şekildedir:

A1 (Breakthrough): Giriş ya da Keşif Düzeyi

A2 (Waystage): Ara Düzey ya da Temel Gereksinim Düzeyi

B1 (Threshold): Eşik Düzey

B2 (Vantage): İleri Düzey

C1 (Effective Operational Proficiency): Özerk Düzey

C2 (Mastery): Ustalık

Ortak Başvuru Metni, dil düzeylerinin belirlenmesinde ülkelere göre farklılıklar olabileceğini, yukarıda yapılan tasnife bağlı kalınmaması gerektiğini vurgulamaktadır. Belirlenen bu dil düzeylerinin ülkelerin ve kurumların kullanmasıyla ve onların deneyimleriyle birleşmesiyle daha da gelişeceğini belirtilmektedir. Avrupa konseyi belirlenen bu seviyeler doğrultusunda dil öğrenimi alanına yenilikler getirmiştir. Dil öğrenen bireylerin öğrendikleri dildeki okuma, yazma, konuşma, dinleme yeterliliklerini belirlenen bu standartlara göre değerlendirmeyi planlamıştır. Belirlenen bu dil düzeyleri ayrıntılı olarak tanımlanmış, yapılan tanımlamalar dil öğrenen kişinin bulunduğu dil düzeyi doğrultusunda neleri yapabileceği belirtilmiştir. Belirlenen dil düzeylerine göre yapılan tanımlamalar sayesinde dil öğrenen bireyler öğrenim sürecinin neresinde olduklarını, hedeflerine ulaşmak için neleri öğrenmeleri gerektiğini belirleyebilirler. Ayrıca dil öğreticileri de bu tanımlamalar sayesinde hedeflerine ulaşp ulaşmadıklarını, neleri nasıl öğreteceklerinin planlamasını yapabilirler. Tablo 1.1.4.4.1.'de belirlenen genel dil düzeylerinin tanımlamalarına yer verilmiştir.

Tablo 1.1.4.4.1.: Genel Dil Düzeyleri

İleri Düzey Kullanıcı	C2	Okuduğu ve duyduğu hemen hemen her şeyi kolayca anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri tutarlı bir biçimde özetleyerek yeniden oluşturabilir. Kendini son derece akıcı ve kesin olarak ifade edebilir ve karmaşık konularla bağlantılı ince ayrıntıları fark edebilir.
	C1	Uzun ve karmaşık metinleri anlayabilir ve örtük anlamları kavrayabilir. Kendini sözcüklerini çok fazla aramadan doğal ve akıcı bir biçimde ifade edebilir. Sosyal, akademik ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilir. Karmaşık konularda iyi yapılandırılmış, anlaşılır, ayrıntılı metinler üretebilir.
Ara Düzey Kullanıcı	B2	Kendi uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar dâhil somut ve soyut konulardaki karmaşık metinlerin ana fikrini anlayabilir. Her iki taraf için de zorlanmadan ana dil konuşucusuyla akıcı bir ölçüde ve rahatlıkla iletişim kurar. Geniş bir konuda açık ve detaylı bir metin üretebilir, güncel bir konuya ilişkin görüş bildirebilir ve çeşitli olasılıkların olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkındaki görüşlerini açıklayabilir.
	B1	Açık ve standart bir dil kullanıldığında iş, okul, eğlence, vb. gibi bildik şeyler hakkındaki ana konuları anlayabilir. Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek sorunların üstesinden gelebilir. Bildik ya da ilgi alanına giren konularla bağlantılı metin üretebilir. Tecrübelerini, olayları, hayallerini, umutlarını ve hedeflerini anlatabilir, görüşlerinin ve planlarının sebeplerini kısaca açıklayabilir.
Temel Düzey Kullanıcı	A2	Sık kullanılan ifadeleri ve kendini ilgilendiren yakın konularla ilgili (en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alış veriş, yakın çevre, iş) cümleleri anlayabilir. Bilinen ve rutin konularda basit ve doğrudan bilgi alış veriş gerektiren iletişim kurabilir. Kendi geçmişini, yakın çevresini ve acil ihtiyaçlarını basit ifadelerle tanımlayabilir.
	A1	Bilinen günlük ifadeleri ve somut ihtiyaçları karşılamaya yönelik çok temel kalıpları anlayabilir ve kullanabilir. Kendini veya başkasını tanıtabilir ve kişisel detaylar, yaşadığı yer, sahip olduğu şeyler, vb. konular hakkında sorular sorabilir ve cevaplayabilir. Kendisiyle konuşan kişi yavaş ve anlaşılır yardımcı olacak biçimde konuşuyorsa basit bir şekilde iletişim kurabilir.

(CEF,2001:24)

Tablo 1.1.4.4.1.'de görüldüğü gibi genel olarak dil düzeyleri altı basamak halinde belirlenmiş ve seviyelere ait tanımlamalara yer verilmiştir. Dil öğrenecek bireylerin hangi seviyelerde hangi becerilere sahip olması gerektiği açıklanmıştır. Ortak Başvuru Metninde bu düzeylerin ülkelere göre belirlenmesinde farklılıklar olabileceği, belirtilen bu sınıflamaya bağlı kalınmaması gerektiği vurgulanmaktadır.

Dil becerileri ise gerek “Ortak Başvuru Metni”nde gerekse “Dil Portfolyosu”nda 5 bölümde değerlendirilmektedir. Bunlar: Dinleme/ Anlama, Okuma/Anlama, Karşılıklı Konuşma, Sözlü Anlatım ve Yazılı anlatımdır. Öğrenenin kendini bu beş dil becerisinde değerlendirilmesi için dil düzeylerine göre tanımlamalar yapılmıştır. Aşağıda dil düzeylerine göre yapılan tanımlamalar bulunmaktadır:

DİNLEME / ANLAMA

A1

Kendimle, ailemle ve yakın çevremle ilgili bilinen sözcükleri ve çok temel kalıpları, yavaş ve net konuşulduğunda anlayabilirim.

A2

Beni doğrudan ilgilendiren konularla ilişkili kalıpları ve çok sık kullanılan sözcükleri anlayabilirim. (örneğin; en temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel çevre, meslek) Kısa, net, basit ileti ve duyurulardaki temel düşüncüyü kavrayabilirim.

B1

İş, okul, tatil vb. ortamlarda sürekli karşılaşılan bildik konulardaki net, standart konuşmanın ana hatlarını anlayabilirim. Güncel olaylar ya da kişisel ilgi alanıma giren konularla ilgili radyo ve televizyon programlarının çoğunun ana hatlarını yavaş ve net okunduğunda anlayabilirim.

B2

Güncel bir konu olması şartıyla uzun konuşmaları ve sunumları anlayabilirim ve karmaşık cümlelerle yapılan tartışmaları takip edebilirim. Televizyon haberlerini ve güncel olaylara ilişkin programların çoğunu anlayabilirim. Standart dilin konuşulduğu filmlerin çoğunu anlayabilirim.

C1

Açıkça yapılandırılmamış ve ilişkiler açıkça belirtilmemiş sadece ima edilmiş olsa bile uzun konuşmaları anlayabilirim. Televizyon programlarını ve filmleri çok fazla çaba sarf etmeden anlayabilirim.

C2

İster canlı ister yayın ortamında olsun, konuşma türünü anlamakta zorluk çekmem. Normal anadili konuşma hızında ise aksana alışmam için biraz zamana ihtiyaç olabilir.

OKUMA/ANLAMA

A1

Duyuru, afiş veya katalog gibi yazılı metinlerdeki bildik adları, sözcükleri ve çok basit cümleleri anlayabilirim.

A2

Çok kısa ve basit metinleri okuyabilirim. İlanlar, kullanım kılavuzları, mönüler ve zaman çizelgeleri gibi basit günlük metinlerdeki genel bilgileri kavrayabilir ve kısa kişisel mektupları anlayabilirim.

B1

Meslekle ilgili ya da günlük dilde kullanılan sözcükleri içeren metinleri anlayabilirim. Kişisel mektuplardaki olay, duygu ve dilekleri anlayabilirim.

B2

Yazarların belirli tutum ya da görüşü benimsemedikleri, güncel sorunlarla ilgili makaleleri ve raporları okuyabilirim. Çağdaş edebi metinleri anlayabilirim.

C1

Üslup farklılıklarını da ayırt ederek uzun ve karmaşık, somut ya da edebi metinleri okuyabilirim. İlgi alanımla alakalı olmasalar bile herhangi bir uzmanlık alanındaki makale ve uzun teknik bilgileri anlayabilirim.

C2

Kullanma kılavuzları, uzmanlık alanına yönelik makaleler ve yazınsal yapıtlar gibi soyut, yapısal ve dilbilgisel açıdan karmaşık metinler de dahil olmak üzere yazılı dilin hemen hemen tüm metin türlerini kolaylıkla okuyabilirim.

KONUŞMA/ KARŞILIKLI KONUŞMA

A1

Karşımdaki kişinin söylediklerini daha yavaş bir konuşma hızında yinelemesi ve söylemek istediklerimi oluşturmada bana yardımcı olması şartıyla, basit yoldan iletişim kurabilirim. O anki gereksinim ya da çok bildik konulara ilişkin alanlarda basit sorular sorabilir ve cevap verebilirim.

A2

Bildik konular ve faaliyetler hakkında basit ve doğrudan bilgi alışverişini gerektiren basit ve alışılmış işlerde iletişim kurabilirim. Genellikle konuşmayı sürdürebilecek kadar anlamasam da kısa sohbetlere katılabilirim.

B1

Dilin konuşulduğu ülkede seyahat ederken ortaya çıkabilecek birçok durumla başa çıkabilirim. Kişisel bilgi sahibi olduğum, ilgi alanıma giren ya da günlük yaşamla ilgili (örneğin; aile, hobi, iş, yolculuk ve güncel olaylar) konularda hazırlık yapmadan konuşmalara katılabilirim.

B2

Anadilini konuşan kişilerle anlaşmayı mümkün kılacak ölçüde bir akıcılık ve doğallıkla iletişim kurabilirim. Bildik konulardaki tartışmalarda, kendi görüşlerimi açıklayıp destekleyerek aktif bir rol alabilirim.

C1

Çok fazla sözcük aramaksızın, kendimi açık, akıcı ve doğal biçimde ifade edebilirim. Toplumsal ve mesleki amaçlar için esnek ve etkili bir dil kullanabilirim. Düşünce ve fikirlerimi kesin ve kendimden emin bir ifadeyle dile getirebilir ve karşımdakilerin konuşmalarıyla ilişkilendirebilirim.

C2

Hiç zorlanmadan her türlü konuşma ya da tartışmaya katılabilirim, deyimler ve konuşma diline ait ifadeleri anlayabilirim. Kendimi akıcı bir şekilde ifade edebilir ve anlamdaki ince ayrıntıları tam olarak iletebilirim. Bir sorunla karşılaşırsam, geriye dönüp, karşımdaki insanların fark etmelerine fırsat vermeyecek bir ustalıkla ifadelerimi yeniden yapılandırabilirim.

SÖZLÜ ANLATIM

A1

Yaşadığım yeri ve tanıdığım insanları betimlemek için basit kalıpları ve cümleleri kullanabilirim.

A2

Basit bir dille ailemi ve diğer insanları, yaşam koşullarımı, eğitim geçmişimi ve son isimi betimlemek için bir dizi kalıp ve cümleyi kullanabilirim.

B1

Deneyimlerimi, hayallerimi, umutlarımı, isteklerimi ve olayları betimlemek için çeşitli kalıpları yalın bir yoldan birbirine bağlayabilirim. Düşünce ve planlara ilişkin açıklamaları ve nedenleri kısaca verebilirim. Bir öyküyü anlatabilirim, bir kitap ya da filmin konusunu aktarabilirim ve izlenimlerimi belirtebilirim.

B2

İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını ortaya koyarak bir konu hakkında görüş bildirebilirim.

C1

Karmaşık konuları alt temalarla bütünleştirerek açık ve ayrıntılı bilgi verebilirim. Belirli bakış açıları geliştirip uygun bir sonuçla konuşmamı tamamlayabilirim.

C2

Bağlama uygun bir üslupla ve dinleyenin önemli noktaları fark edip hatırlamasına yardımcı olacak şekilde etkili ve mantıksal bir yapıyla, açık, akıcı bir betimleme ya da karşıt görüş sunabilirim

YAZMA/YAZILI ANLATIM

A1

Kısa ve basit cümlelerle kartpostal yazabilirim. Tatil kartpostalıyla selam göndermek gibi kişisel bilgi içeren formlar doldurabilirim. Örneğin; otel kayıt formuna isim, uyruk ve adres yazmak gibi.

A2

Kısa, basit notlar ve iletiler yazabilirim. Teşekkür mektubu gibi çok kısa kişisel mektuplar yazabilirim.

B1

Bildik ya da ilgi alanıma giren konularla bağlantılı, basit bir metin yazabilirim. Deneyim ve izlenimlerimi betimleyen kişisel mektuplar yazabilirim.

B2

İlgi alanıma giren çok çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilirim. Belirli bir bakış açısına destek vererek ya da karşı çıkarak bilgi aktaran ve nedenleri açıklayan bir kompozisyon ya da rapor yazabilirim. Olayların ve deneyimlerin benim için taşıdıkları önemi ön plana çıkaran mektuplar yazabilirim.

C1

Görüşlerimi uzun uzadıya, açık ve iyi yapılandırılmış metinlerle ifade edebilirim. Bir mektup, kompozisyon ya da raporda, önemli olduğunu düşündüğüm konuların altını çizerek karmaşık konular hakkında yazabilirim. Okuyucu kitlesine uygun bir üslup seçebilirim.

C2

Uygun bir üslupla, açık, akıcı metinler yazabilirim. Okuyucunun önemli noktaları fark etmesine yardımcı olacak etkili, mantıksal bir yapılandırmayla bir durum ortaya koyan karmaşık mektuplar, raporlar ya da makaleler yazabilirim. Mesleki ya da edebi yapıt özetleri ve eleştirileri yazabilirim.

Yukarıda dil düzeylerinin Avrupa ortak başvuru metninin belirlediği beş dil becerisi açısından tanımlamalarına yer verilmiştir. Uygulama alanlarının farklılıklarına göre daha geniş bir çalışma yapılabilir ya da yukarıdaki sınıflamalara eklemeler olabilir. Dil öğrenen öğrenciler bu tanımlamalar sayesinde öğrendiği dilde hangi becerileri ne derecede yaptıklarını takip edebilirler. Genel olarak oluşturulmuş bu tanımlamalar dil öğrenenlerin hedefleri, ulaşmak istedikleri seviyeler doğrultusunda özelleştirilerek geliştirilebilir yeniden oluşturulabilir. Aynı zamanda bu tanımlamalar dil öğrenenlerin kendi kendilerini değerlendirmelerine de yardımcı olacak ve öğrenilecek dili kendi gereksinimleri doğrultusunda öğrenmesine ortam oluşturacaktır.

Araştırma, yazma alanı hedef alınarak yapılmıştır. Yazma faaliyetlerinde, dil kullanıcısı yazar olarak bir ya da daha fazla okuyucu tarafından okunmak üzere kabul edilen bir yazılı metin üretir.(CEF,2001:61)

Avrupa ortak başvuru metninde yazma faaliyetleri için; formlar ve anketler doldurmak, dergilere, gazetelere, haber bültenlerine, makale yazmak, sergilemek için posterler hazırlamak, rapor yazmak, not tutmak, gelecekte referans olması için notlar almak, dikte edilenlerden ileti yazmak, yaratıcı ve hayal gücüne dayanarak yazmak, kişisel veya iş mektupları yazmak gibi alanlarda örnekler verilmiştir.

Yazma faaliyetleri genel yazma üretimi, yaratıcı yazma ve denemler ve raporlar yazmak başlıkları altında üç bölüme ayrılmıştır. Ayrıca bu üç bölümün dil düzeylerine göre tanımlamalarına yer verilmiştir. Aşağıda bu üç alanı içeren dil düzeylerine göre yapılan tanımlamalar yer almaktadır.

Genel Yazma Üretimine Yönelik Tanımlamalar

C2 Karmaşık metinleri açık, sorunsuz, akıcı, uygun ve etkili bir tarzda okuyucunun önemli noktaları bulmasına yardımcı olan mantıksal bir yapı içinde yazabilir.

C1 Karmaşık konulardan oluşan, ilgi çarpıcı konuların altını çizen, bakış açısını nedenleriyle ve uygun örneklerle destekleyen ve uygun bir sonuçla biten açık, iyi yapılandırılmış metinler yazabilir.

B2 İlgi alanıyla ilgili çeşitli konularda birtakım kaynaklardan bilgi ve fikirleri sentezleyerek ve değerlendirerek anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.

B1 İlgi alanına ait bildik konular hakkında kısa, ayırık unsurları doğrusal bir dizi halinde bağlayarak basit metinler yazabilir.

A2 İlgi alanına ait bildik konular hakkında kısa, ayırık unsurları doğrusal bir dizi halinde bağlayarak basit metinler yazabilir.

A1 Basit ifadeler ve cümleler yazabilir.

(CEF,2001:61)

Yaratıcı Yazma Faaliyetine İlişkin Tanımlamalar

C2 Yazı türüne uygun, düzgün, akıcı ve tümüyle sürükleyici hikâyeler ve deneyimlerinin betimlemelerini yazabilir.

C1 Okuyucu kitlesine uygun; kendinden emin, kişisel; doğal bir üslupla; ayrıntılı ve iyi yapılandırılmış; açık ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazabilir.

B2 Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkiye işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir.

B1 Kendi ilgi alanı içinde bildik konular ile ilgili, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Deneyimlerini, duygularını ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. Yakında gerçekleşmiş bir seyahatin veya bir olayın gerçek ya da hayali betimlemesini yazabilir. Bir hikâyeyi anlatabilir.

A2 Çevresinin her günkü yönleri hakkında, örneğin insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimini bağlantılı cümlelerle yazabilir. Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimleri ile ilgili çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir.

A1 Hayali insanlar ve o insanların nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir.

(CEF,2001:62)

Rapor ve Deneme Yazma Faaliyetine İlişkin Tanımlamalar

C2 Açık, akıcı karmaşık raporlar, bir olayı sunan makaleler, denemeler veya önerileri ve edebi eserleri eleştiren bir değerlendirme üretebilir. Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardımcı olan, uygun, etkili ve mantıksal bir yapı sağlayabilir.

C1 Çarpıcı konuların altını çizerek, karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi-yapılanmış açıklamalar yazabilir. Nedenleri, ilgili örnekleri ve destekleyici noktalarla bakış açılarını genişletebilir ve destekleyebilir.

B2 Önemli noktaları vurgulayarak ilgili ayrıntıları destekleyici, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona

karşı çıkan nedenleri veren çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını açıklayan, bir tartışmayı geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezleyebilir.

B1 İlgilendiği konular hakkında kısa, basit denemeler yazabilir. Rapor ve biraz güvenle kendi alanından alışılmış rutin ve rutin olmayan birikmiş gerçeğe dayalı bilgiler hakkında kendi fikrini özetleyebilir.

A2 Betimleyici yok.

A1 Betimleyici yok.

(CEF,2001:62)

Yukarıdaki tanımlamalarda görüldüğü üzere genel dil düzeylerindeki tanımlamanın bir benzeri yazma becerisi için de tasarlanmıştır. Diğer dil becerilerinde de olduğu gibi dil öğrenenler yazma becerisindeki durumlarını ve hedeflerine ulaşmak için neler yapmaları gerektiğini bu tanımlamalar yardımıyla gerçekleştirebilirler. Bu tanımlamalar sayesinde bu alanda çalışan eğitimciler ve bu alanda hizmet veren kurumlar da ulaşmak istedikleri hedefleri belirleyebilir, dil öğretim programlarını oluşturabilirler. Yapılan bu araştırma C2 düzeyi yazma alanı hedef alınarak hazırlanmıştır.

1.1.4.5. Avrupa Dil Dosyası

İlk Avrupa Dil Dosyaları 1990'lı yılların ortasında İsviçre'de geliştirilmiştir. 1998-2000 yılları arasında çeşitli Avrupa Dil Dosyası modelleri 15 Avrupa konseyi üye ülkesinde pilot olarak uygulanmıştır. 2001 Avrupa diller yılında Avrupa genelinde uygulanmaya başlanmıştır.

Avrupa konseyi Avrupa kültürel kimliği bilincini arttırarak farklı ülkelerden kişiler arasında karşılıklı anlaşmayı gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır. Konsey bu amacı gerçekleştirmek için tüm düzeylerde dil öğrenimine ve kültürler arası deneyimlere denklik getirmek ve bunu desteklemek için Avrupa Dil Dosyası'nı geliştirmiştir.

Avrupa Konseyi Dil Dosyası'nın ilkeleri şunlardır:

1. Avrupa'daki vatandaşlar arasındaki karşılıklı anlayışın derinleştirilmesi
2. Kültür ve yaşam çeşitliliğine saygı duyulması

3. Dil ve kültür çeşitliliğinin korunması ve teşvik edilmesi
4. Yaşam boyu bir süreç olan çok dilliliğin geliştirilmesi
5. Dil öğreniminin geliştirilmesi
6. Bağımsız dil öğrenimi kapasitesinin geliştirilmesi
7. Dil öğretim programlarının şeffaf ve tutarlı olması (ELP: 3)

Avrupa Konseyi Dil Dosyası'nın; dil öğrencilerinin her seviyedeki dil becerilerini genişletmek ve çeşitlendirmek, dil öğrencilerinin dilsel ve kültürel becerilerinin kaydını sağlamak gibi iki temel amacı vardır. (ELP: 3)

Avrupa Konseyi'nin belirlediği bu ilke ve amaçlarla ulaşmak istediği hedefler şunlardır:

1. Dil öğreniminin ve deneyimlerinin gelişimini güçlendirmek.
2. Çok sayıda dil öğrenimini teşvik etmek.
3. Eğitim ve iş alanları arasında geçişliliği sağlamak.
4. Avrupa'da demokratik vatandaşlığı geliştirmek.
5. Dilsel çeşitliliğin değerini göstermek.

Avrupa dil dosyası; kültürel deneyimlerin ve okulda, mesleki eğitimde, iş yerinde yaşam boyu kazanılan dil tecrübelerinin kayıt altında tutulduğu bir araçtır. Bu dosya kullanıcılara öğrendikleri dillerin nitelik ve deneyimlerini Avrupa ölçütlerinde yansıtan bir kayıt sağlamaktadır. Ayrıca Avrupa dil dosyasının pedagojik ve dokümantasyon olmak üzere iki temel fonksiyonu bulunmaktadır.

Avrupa dil dosyasına göre dil becerileri üç temel grup olarak düşünülmüştür:

- a. Çocukluk(12 yaşına kadar)
- b. Gençlik(12-20 yaş arası)
- c. Yetişkinlik

Avrupa dil dosyası Dil Pasaportu, Dil Geçmişi ve Dosya olmak üzere üç bölümden oluşmaktadır.

Dil Pasaportu: Bu belge kişinin dil becerilerini, dil yeterliliklerini, sertifikalarını, diplomalarını ve kültürler arası deneyimlerini içerir. Bireylerin belirli

dönemlerde öğrendikleri değişik dillerdeki yeterlilikleriyle ilgili genel bilgiler dil pasaportunda bulunmaktadır. Dil pasaportu, biçimsel nitelikler ve kendini değerlendirme kayıtlarını tutarak diller ve kültürler arası önemli öğrenme deneyimleri ile dil yeterliliklerini tanımlamaya yardımcı olur. Dil becerileri Avrupa Ortak metninde verilen yeterlilik düzeyleriyle tanımlanmıştır. Bu değerlendirme ölçeği dil pasaportunda sunulmuştur.

Dil pasaportu; “Dil becerileri profili”, “Dil öğrenimi ve kültürler arası deneyimler”, “Sertifika ve diploma kayıtları” olmak üzere üç bölümden oluşur.

1. **Dil becerileri profili:** Bu bölümde öğrenci ortak ölçütler doğrultusunda (A1 –C2) hangi dili ne düzeyde kullandığını işaretleyecektir.
2. **Dil öğrenimi ve kültürler arası deneyimler:** Bu bölümde öğrenci öğrendiği dilin konuşulduğu ülkelerdeki kültürler arası deneyimleri işaretleyecektir.
3. **Sertifika ve diploma kayıtları:** Bu bölümde bireyin almış olduğu sertifikaları ve diplomaları yer almaktadır.

Dil Geçmişi: Bu bölümde bireylerin dil öğrenim yaşantılarının kayıtları yer almaktadır. Ayrıca kişinin dil öğrenme sürecine ilişkin belgeler de burada bulunmaktadır. Dil geçmişi bireylerin dil gelişimlerini değerlendirmelerine ve daha sonraki dil çalışmalarını planlamalarına yardımcı olacak niteliktedir.

Dil geçmişi; “Dil öğrenim öyküsü”, “Dil öğrenim sürecini değerlendirme”, “Dil ve kültürler arası deneyimler”, “Kişisel dil başarıları” olmak üzere dört bölümden oluşur.

1. **Dil öğrenim öyküsü:** Bu bölümde birey yabancı dil öğrendiği kurumları kayıt eder.
2. **Dil öğrenim sürecini değerlendirme:** Bu bölümde birey kendi dil öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmelerini yapar.
3. **Dil ve kültürler arası deneyimler:** Bu bölümde birey öğrendiği dilleri nasıl öğrendiğini ve farklı kültürlerle ilişkin deneyimlerini kayıt eder.

4. Kişisel dil başarıları: Bu bölüm bireyin bildiği yabancı dilde dil düzeylerine göre neleri ne kadar bildiğini değerlendirdiği bölümdür.

Dosya: Bu bölüm bireyin öğrendiği dile ilişkin ödevleri, diplomaları, projeleri, mektupları vb. bulundurduğu bölümdür. Ayrıca Dil Pasaportu ve Dil Geçmiş bölümlerinde kayıt altında tutulan başarılarını ve deneyimlerini de bu bölümde kayıt altında tutabilir.

1.1.5.İlgili Araştırmalar

Bu bölümde literatür taraması yapılarak konuyla ilgili çalışmalar kısaca özetlenmiş ve kronolojik olarak tanıtılmaya çalışılmıştır. İlgili araştırmalar 3 başlık altında ele alınmıştır:

- a) **Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar**
- b) **Öz Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar**
- c) **Öz Yeterlilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar**

1.1.5.1.Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Yapılan Çalışmalar

Burada yabancılar Türkçe öğretimi üzerine yapılan çalışmalar kronolojik sırayla tanıtılmıştır.

Çotuksöken (1983) tarafından gerçekleştirilen çalışmada İstanbul Üniversitesi Yabancı Diller Okulu'nda öğrenim gören yabancı öğrencilerin yaptıkları ek ve cümle yanıtları belirlenmiş ve bu konuda yapılan yanıtların giderilmesi için çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Demircan (1983) “Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi” adlı çalışmasında öncelikle yabancı dil öğretimi üzerine yapılan yayınları “Kitaplar”, kitapları kendi içinde “Türkçe yazılmış kitaplar” ve “Yabancı dilde yazılmış kitaplar” olarak kronolojik bir liste şeklinde sıralamıştır. Daha sonra bu alanda yazılmış yazıları “Türkçe yazılanlar” ve “Yabancı dilde yazılanlar” diye listelemiş, arkasından çeviri yazıları listelemiştir. Araştırmacı çalışmasında bu alanda yapılan tezleri de “Türkçe yazılanlar” ve Yabancı dilde yazılanlar” olarak sıralamıştır. Ayrıca çalışmanın son kısmında Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi üzerine yazılan kitapları kronolojik bir sırayla listelemiştir.

Barın (1992) tarafından gerçekleştirilen çalışmada genel olarak yabancı dil öğretim metotları tanıtılmış ve Türkiye’de bu konuda takip edilen metodoloji hakkında bilgi verilmiştir. Ana dil öğretimi de çeşitli yönleriyle ele alınarak öğretimde karşılaşılan ve dikkat edilmesi gereken önemli unsurlar belirtilmiştir. Ayrıca kitap ve konuların seçimi, örnek bir ders ve metot vb. konulardaki tekliflerini ortaya koymuştur.

Özkan (1992) Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören yabancı öğrencilerin yaptıkları isim hal ekleri yanlışları üzerine bir araştırma yapmıştır.

Özkan, çalışması sırasında Temel Türkçe 79, Temel Türkçe 2 (7) Orta Türkçe 1 (18) Orta Türkçe 2 (14) Yüksek Türkçe (12) olmak üzere toplam 130 öğrenci üzerinde çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda en çok yanlışın yönelme halinde (96) yapıldığı tespit edilmiştir. Bunun ardından 89 yanlışla ayrılma hali, 80 yanlışla belirtme hali eki yanlışları gelmektedir.

Akdoğan (1993) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları ad durum ve ek eylem çekimi yanlışlarını tespit etmeyi amaçlamıştır.

Çalışmasını Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 108 öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir. Çalışmanın sonucunda öğrencilerin ad durumuyla ilgili yanlışlarda en çok hatayı belirtme durum ekinde yaptıklarını tespit etmiştir. Bunu sırasıyla tamlayan, yönelme, kalma, çıkma durum ekleri izlemiştir. Eylem çekimiyle ilgili yanlışlarda öğrencilerin eylemin çekimli biçimini yanlış yazdıklarını, belirli bir kişiye ait çekimi başka bir kişiye göre çektiklerini ve çatı morfolojilerini yanlış kullandıklarını tespit etmiştir.

Hengirmen (1993) Çalışmasını Ankara Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 220 Alman öğrenci üzerinde gerçekleştirmiştir.

Araştırmada Türkçe öğrenen Alman öğrencilerin yazılı anlatım kâğıtları ses bilim, biçim bilim, sözdizimi, sözcük biçim ve yazım açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın neticesinde ses bilim açısından en çok yanlışların büyük ünlü uyumunda olduğu tespit edilmiştir. Biçim bilim alanındaki yanlışlarda da en çok hatanın eylem çekiminde olduğu tespit edilmiştir. Sözdizimi ile ilgili yanlışlar sırasıyla nesne+yüklem uyumsuzluğu, tümleç+yüklem uyumsuzluğu, ad tamlaması ve cümle öğelerinin yanlış sınıflanması şeklinde gerçekleşmiştir. Sözcük bilim alanındaki yanlışların çoğunun sözcüklerin anlam ve kullanım özelliklerinin bilinmemesinden kaynaklandığı tespit edilmiştir. Yazma açısından yapılan yanlışların çoğunu yanlış yazılan sözcükler oluşturmaktadır.

Zengin (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Türkçe Öğreniyoruz I,II,III,IV (KOÇ, N. ve M. HENGİRMEN, 1992) kitaplarını alıştırmalar yönünden incelemektir.

İnceleme sonrasında adı geçen kitapların;

- Sınırlı türde alıştırmalara yer verdiği
- Özgün metinlerle, çalışmalarda kullanılması gereken ve anlamayı sağlamaya yönelik alıştırmaların çok az olduğu
- Özgün anlatma amacına yönelik alıştırmaların az olduğu tespit edilmiştir. Çalışmanın neticesinde bu tespitlerden hareketle yeni alıştırma tür ve örneklerini temel alan öneriler sunulmuştur.

Dilidüzgün (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe Öğreniyoruz I (KOÇ, N. ve M. HENGİRMEN, 1992) ve Türkçe Öğrenelim (N. N. KARAMAN,1991) ders kitapları yazınsal metinler açısından incelenmiş ve ortaya şu sonuçlar çıkmıştır:

- Kitaplarda edebi metinlere sınırlı sayıda yer verilmiştir.
- Kitaplardaki yazınsal metinler belli bir dil bilgisi yapısı öğretmede araç olarak kullanılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle ders kitaplarında yazınsal metinlere gerektiği kadar yer verilmediği ortaya konmuştur. Çalışmanın sonucunda önerilen anlamda yabancı dil olarak Türkçe dersini somutlaştırabilmek için uygulama örnekleri sunulmuştur.

Dilek (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, özgün metinleri okuma-anlama çalışmalarında kullanmaktır. Bu çerçevede araştırmacı öncelikle metin bilim, metin türleri, yabancı dil öğretiminde özgün metinlerin işlevi ve okuma-anlama becerisini geliştirmek için önemli olan bilgilere yer vermiştir. Daha sonra ise geliştirdiği modele yönelik uygulama örneklerine yer vermiştir.

Ersoy (1997) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları yanlışları dil bilgisi açısından değerlendirmektir.

Bu yanlışlar ses bilim, biçim bilim, sözdizimi ve yazım yanlışları başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Çalışmada öğrenciler Temel Türkçe I, Temel Türkçe II, Orta

Türkçe I, Orta Türkçe II, Yüksek Türkçe I ve Yüksek Türkçe II şeklinde gruplara ayrılmıştır. Araştırmada 150 öğrencinin yazılı anlatım kâğıtları incelenmiştir.

Araştırmanın neticesinde ses bilim açısından en çok yanlışın büyük ünlü uyumunda yapıldığı; biçim bilim açısından en çok yanlışın eylem çekimi, ad çekimleri, ve belirtme durumu eki kullanımlarında; sözdizimi açısından en çok yanlışın nesne+yüklem uyumunda, yazım yanlışlarında ise en çok yanlışın kesme işaretinin kullanımında olduğu tespit edilmiştir.

Öz (2002) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı temel seviyede Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde durum eklerinin öğretime ilişkin bir uygulama yöntemi sunmaktır.

Araştırma Bilkent Üniversitesinde okuyan veya görevli olan yabancı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Araştırmaya katılan öğrenciler deney grubu 16, kontrol grubu 16 olmak üzere toplam 32 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada uygulanan yöntem bulunma, yönelme, çıkma ve belirtme ekleriyle sınırlıdır. Araştırma sonucunda yöntem uygulanan grubun birinci testte %86,4 ikinci testte 79,22’lik bir başarı gösterdiği görülmüş, yöntem uygulanmayan grubun ise birinci testte %58,3 ikinci testte 57,4’lük bir başarı elde ettiği saptanmıştır. Bu sonuçlara göre yöntem uygulanan grup uygulanmayan gruba göre daha başarı olmuştur.

Benhür (2002) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bugüne kadar yapılanları kısaca özetledikten sonra Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda yapılması gerekenleri “Öğretim Öncesi Hazırlık”, “Öğretimde Uyulması Gereken Ölçütler” ve “Ölçme Değerlendirme” olmak üzere üç başlık altında incelemiştir.

Bayraktar (2003) çalışmasında Türkçenin yabancılara öğretimini ve bu alanda yazılmış kaynakları tanıtmayı, tarihsel açıdan değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmacı bu amaç için öncelikle Orhun Türkçesinden Türkiye Türkçesine gelinceye dek tüm dönemlerde Türkçeye verilen önem üzerinde durmuştur. Daha sonra ise Türkçenin yabancılara öğretimiyle ilgili kaynakları tanıtmış ve değerlendirmiştir. Çalışmanın sonucunda kaynakların incelenmesiyle ortaya çıkan verileri değerlendirmiştir.

Araştırmacı “Öğretim Öncesi Hazırlıklar”, “Öğretimde Uygulanması Gereken Ölçütler”; “Ölçme ve Değerlendirme” başlıkları altında Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda neler yapılması gerektiğini örneklerle anlatmıştır.

Yaylı (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde “Göreve Dayalı Öğrenme” yöntemini sınıf ortamında uygulamak, öğrencilerin yonteme ilişkin düşüncelerini tespit etmek ve uygulamaya ilişkin sorunları belirlemektir.

Bu amaç için Litvanya Vilnius Üniversitesi Litvan Filolojisi – Türk Dili programı 3. sınıf öğrencileri ile çalışılmıştır. Çalışmaya 13 öğrenci ile başlanmış ancak 2 öğrenci derslere düzensiz devam ettiği için, 1 öğrenci de görüşme sorularının pilot uygulama sürecine katıldığı için araştırma dışında bırakılmıştır. Böylelikle çalışma 10 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan öğrenciler Litvanya Vilnius Üniversitesi Litvan Filolojisi – Türk Dili programı 3. sınıf öğrencilerinden Türkçe düzeyleri en yüksek olan öğrenciler arasından seçilmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 8’i kız 2’si erkektir. Bu öğrencilerden 9’u 20-21 yaşlarında 1 öğrenci ise 30 yaşındadır.

Araştırmada, araştırmacı öğretmen gözlem notları, öğrenci günlük raporları ve yüz yüze görüşme olmak üzere üç çeşit veri toplama aracı kullanılmıştır.

Araştırmada, öğrencilere 2004 Nisan- Mayıs aylarında haftada 2 saat olmak üzere toplam 8 hafta süreyle “Görevlerle Türkçe Öğretimi” uygulanmıştır. Öğrencilerden her görev sonrasında izlenimlerini ve düşüncelerini günlüklere yazmaları istenmiştir. Araştırmanın sonunda uygulamadan hareketle önerilerde bulunulmuştur.

Bölükbaş (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı yansıtıcı öğretim yönteminin Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımınıdır. Araştırmacı çalışmasında öncelikle yansıtıcı öğretim yöntemi hakkında bilgi vermiş, sonuç kısmında ise yansıtıcı öğretim yöntemi ile Türkçenin yabancılara öğretimine yönelik uygulama örneklerine yer vermiştir.

Değer ve Fidan (2004) çalışmalarında Bloom tarafından geliştirilen Zihinsel Beceri Geliştirme Sınıflandırması ışığında Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde okuma-anlama materyali geliştirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara

TÖMER’de ders kitabı olarak kullanılan “Hitit: Yabancılar İçin Türkçe” kitaplarından seçilen iki ayrı metin kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda uygulamanın sonuçlarından hareketle çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Köse (2004) çalışmasında Ankara TÖMER’deki Türkçe öğretimi ve eğitimi programlarını ve sınavlarını, Avrupa Konseyi’nin onayladığı ‘Yabancı dil öğretimi ortak ölçütleri’ne uygun hale getirmeyi amaçlamıştır. Bu amaç doğrultusunda Ankara TÖMER’de dinleme, okuma, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım, yazılı anlatım alanlarında ölçütlere uygun öğretim programı hazırlanmıştır. Hazırlanan bu program Orta Türkçe B1 kurundaki 13 öğrenciye deneysel olarak uygulanmıştır. Ayrıca yine ölçütlere uygun sınavlar hazırlanmış ve öğrencilere uygulanmıştır. Çalışma sonucunda programın uygulandığı grubun başarılı olduğu belirlenmiştir.

Köse (2005) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metnine göre dinleme, konuşma, okuma, yazma becerilerine yönelik bir program geliştirilip Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere uygulanması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda geliştirilen program Ankara Üniversitesi TÖMER Tunalı Hilmi ve Kızılay şubelerinde öğrenim gören B1 kurundaki yabancı öğrencilere uygulanmıştır. Uygulama deneysel olarak yapılmıştır. Bu doğrultuda bir kontrol, bir deney grubu oluşturulmuştur. Program deney grubuna 8 hafta süreyle uygulanmış ve araştırmanın neticesinde şu sonuçlara varılmıştır:

1. Avrupa Konseyi Ortak Başvuru Metni’ne uygun olarak hazırlanan program doğrultusunda işlenen yöntemle öğrencilerin daha başarılı oldukları görülmüştür.

2. Deney grubuna giren deneklerin başarı puanları ile tutum puanları arasında anlamlı bir ilişki vardır.

3. Kontrol grubuna giren deneklerin başarı puanları ile tutum puanları arasında da anlamlı bir ilişki vardır.

4. Deney grubuna giren deneklerin dil öğrenimine karşı geliştirdikleri tutumların kontrol grubuna giren deneklere göre daha olumlu olduğu görülmüştür.

Durak (2006) bu çalışmada Avrupa’da yabancı dil öğretimi konusunda gerçekleşen gelişmelerden hareketle Avrupa’da Türkçe öğretimini ele almıştır.

Çalışmada öncelikle Avrupa Birliği ve Birlik kapsamında uygulanan dil politikalarına değinilmiş, daha sonra Londra örneğinde Türkçenin Avrupa’da öğretimine yönelik değerlendirmeler öncelikle öğrenci boyutuyla, daha sonra kurumsal boyutta ve öğretmen boyutuyla ele alınmıştır. Bu kapsamda Londra Elizabeth Garrett Anderson Okulu’nda Türkçe dersi alan öğrencilerin görüşleri ile T.C. Büyükelçiliği Londra Eğitim Müşaviri Vekili ve bazı Türkçe öğretmenleriyle yapılan söyleşiler veri kaynağı olarak kullanılmıştır. Yapılan bu çalışmalarda Türkçe öğrenmeye yönelik ilgi ve nedenler belirlenmiş ve bu alandaki güncel sorunlar ortaya konmuştur.

Özcan (2006) tarafından yapılan çalışmanın ilk bölümünde sözlüklere ve sözlüklerin yapılarına değinilmiş, sözlüklerin özellikleri üzerinde durulmuş ve öğrenci sözlükleri açıklanmıştır.

Araştırmanın diğer bölümlerinde ise kaynaklardan yararlanılarak genel anlamda anadili konuşucuları sözlüğü içerisinde bulunması gerekenler ve sözlüğün özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Daha sonra ise bütün bunlardan hareketle bir öğrenci sözlüğü içerisinde bulunması gereken bölümler ortaya konmuştur.

Yağmur (2006) çalışmasında Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunları ortaya koymayı ve çözüm önerilerinde bulunmayı amaçlamıştır. Araştırmacı çalışmasının verilerini 179 öğrenciden toplamıştır. Çalışmanın sonunda topladığı verilerden hareketle Batı Avrupa’da Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara çözüm önerilerinde bulunmuştur.

Aşık (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için temel söz varlığı oluşturmaktır.

Bu amacı gerçekleştirmek için Türkçenin sözlü kullanım örneklerinin bulunduğu bir ses havuzu oluşturulmuştur. Bu ses havuzu oluşturulurken, Türkçe öğrenen yabancıların bulunabileceği ortamların seçilmesine ve ölçünlü dilin kullanıldığı ortamlardan oluşturulmasına dikkat edilmiştir. Havuzun oluşturulduğu ortamlar şunlardır:

Meydan, Bakkal, Market, Hamam, Berber, Otogar, Metro, Havalimanı, Yol, Okul, Üniversite, Kahvehane, Kütüphane, Sinema, Tiyatro, Sahil, Telefon Konuşması, Eğlence ortamı, Dini toplantılar, Spor salonu, Ders ortamı, Dedikodu ortamı, Kavg

ortamı, Yolculuk ortamı, Eğlence ortamı, Tartışma ortamı, Yoga salonu, Elektrikçi, Çocuk oyunu, Park.

Ses kayıtları, İstanbul, Ankara ve İzmir başta olmak üzere Türkiye'nin büyük şehirlerinde toplanmıştır. Bu şehirlerin dışında Afyon, Balıkesir, Edirne, Erzurum, Isparta, İzmit, Konya, Kütahya, Muğla, Tekirdağ gibi şehirlerden de havuza ses kayıtları eklenmiştir. Havuza uzunlukları 3'er dakika olan 1000 kayıt alınmıştır. Daha sonra bu kayıtlar bilgisayar ortamına aktarılmış ve kullanım sıklıkları belirlenmiştir.

Çalışmanın sonucunda belirlenen durumdan hareketle Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere hangi seviyede hangi sözcüklerin öğretilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Camkıran (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçenin yabancılara öğretiminde şimdiki zaman öğretimine yönelik örnek ders planları ve materyal örnekleri hazırlanarak bu konunun yabancılara nasıl öğretilmesi gerektiği açıklanmıştır.

Pehlivan (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın birinci bölümünde dil-kültür ilişkisi üzerinde durulmuştur. İkinci bölümde ise yabancı dil öğretiminde kültür aktarımının da olması gerektiği "Kültürler Arası Etkileşim Odaklı Yaklaşım" göre gösterilmiştir. Üçüncü bölümde kültür aktarımı yöntemleri ve metinlerle kültür aktarımının nasıl verileceği gösterilmiştir.

Ayrıca bu çalışmada DİLMER'de okutulan Türkçe Okuyorum 1,2,3 kitaplarındaki tüm metinler konu alanları, metin sunuşları, kültür aktarımı, metin türü, metin biçimi ve içerik olarak incelenmiştir.

Çalışma neticesinde adı geçen kitaplardaki metinler konu alanları açısından incelendiğinde temel deneyim alanına giren ülke, şehirler, günlük yaşam, sosyal ilişkiler gibi konuları ele aldığı görülmüştür. Metin sunuşları açısından ise betimleyici, olumlu sunuş biçimlerinin ağırlıklı olarak ele alındığı görülmüştür. Kültür aktarımı açısından bakıldığında uluslar arası kültüre dayalı metinler olmakla birlikte hedef kültür ağırlıklı metinlere daha çok yer verildiği ortaya konmuştur. Ayrıca adı geçen kitaplardaki metinlerde öğrencinin kültür alışverişine imkân sağlayan ve dilde yaratıcı olmasını sağlayacak alıştırmalara yer verilmediği görülmüştür.

Koşucu (2007) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmanın birinci bölümünde Türkçenin dilbilgisi özelliklerine ulaçların tanımına ve sınıflandırılmasına yer

verilmiştir. İkinci bölümde Ankara Üniversitesi TÖMER'deki dil öğretimi hakkında bilgi verilerek HİTİT ders kitabının tanıtımı yapılmıştır. Üçüncü bölümde temel, orta ve üst düzeyde ulaçların öğretimi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde HİTİT ders kitabında yer almayan ulaçlara değinilmiştir. Beşinci bölümde ise HİTİT ders kitabı ulaçlar yönünden genel olarak değerlendirilmiştir.

Çalışma sonucunda HİTİT ders kitabında 49 ulaca yer verildiği görülmüştür. Bu yönüyle HİTİT ders kitabının oldukça kapsamlı olduğu tespit edilmiştir.

Ülker (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancılara Türkçe öğretimi kapsamında ders kitaplarında kültür aktarımı Ankara Üniversitesi TÖMER'de okutulan HİTİT ders kitapları esas alınarak belirli ölçütlere göre incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda HİTİT ders kitaplarının Türk kültürü aktarımı açısından içerisinde farklı öğeleri barındırması yönüyle başarı sağlayabilecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra kitapta kaynak kültür ve evrensel kültür öğelerine yeteri kadar yer verilmediği de tespit edilmiştir.

Apaydın (2007) tarafından yapılan çalışmada Ankara Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören ve yaşları 15-56 arasında değişen toplam 46 öğrenci üzerinde inceleme yapılmıştır.

Yarı deneysel olarak gerçekleştirilen bu çalışmada HİTİT ders kitabının birinci ünitesini kapsayan, sözcük öğretiminde temel 1 düzeyine ilişkin 40 sözcük ve 8 kavram alanı belirlenmiştir. Deney grubuna sözcükler “Ulamsal Sözcük Öğretimi” metoduyla öğretilmiştir. Çalışmanın sonucunda “Ulamsal Sözcük Öğretimi” metodunun uygulandığı deney grubunun kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Aygüneş (2007) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçenin yabancılara öğretiminde kullanılan kitapların okuma becerilerine ilişkin alanları, çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda kitaplarda metin türü olarak ağırlıklı bir şekilde diyalog metinlerinin olduğu tespit edilmiştir. Genel itibariyle bu kitaplarda tür çeşitliliğine dikkat edilmediği ortaya konmuştur. Metinlerin okunabilirlik düzeylerinin genellikle hedef grubun özelliklerine uygun olduğu tespit edilmiştir. Kitapların içerik açısından

kısmen yeterli olduğu tespit edilmiştir. Kitapların tamamına yakınının okuma öncesi ve okuma sırası etkinliklere yer vermediği, genellikle okuma sonrası etkinliklere yer verdiği, ancak bu durumun da yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Kitaplardaki etkinliklerin bilişsel alan olarak daha çok bilgi ve kavrama alanlarını içerdiği tespit edilmiştir.

Hacıömeroğlu (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçe öğrenen yabancılar için kiplik öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirme amaçlanmıştır. İkinci dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım ve göreve dayalı yaklaşım ele alınmış, yabancı dil teknikleri incelenerek bilgisayar destekli öğretim tekniğiyle hazırlanan materyalin işlevselliği araştırılmıştır.

Materyal geliştirme sürecinde bilgisayar destekli öğretim tekniği doğrultusunda Microsoft Powerpoint programıyla *{-Abil}* ve *{-mAll}* öğretimine yönelik iki ayrı sunum hazırlanmıştır. Bu sunular öğretmenin sınıf içinde kolay ve etkin olarak kullanabileceği biçimde geliştirilmiştir. Sunumda ayrıca ders işlenirken öğretmenin uygulamasında faydalı olacağı düşünülen etkinliklere de yer verilmiştir.

Koreli (2007) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı gündelik dilde bulunan ama Türkçe Sözlük'te bulunmayan eylem ve ad öbeklerini belirlemek ve bunların Türkçenin yabancı dil öğretimindeki yerini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için 28 Temmuz 2006 – 15 Nisan 2007 tarihleri arasındaki sürede, 25 Akşam, 45 Cumhuriyet, 35 Hürriyet, 34 Milliyet, 25 Posta, 25 Radikal, 35 Sabah, 20 Star, 25 Vatan, 26 Yeni Asır, 35 Zaman olmak üzere toplam 330 gazetenin tüm haberleri taranmıştır. Bu tarama sonunda gazetelerin 140'ında belirlenen ve bu gazetelerde yer alıp da Türk Dil Kurumu'nun **Türkçe Sözlük** (2005)'ünde bulunmayan 377 sözcük öbeği çalışmaya dâhil edilmiştir.

Göçer (2007) tarafından yapılan çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan Yabancılar İçin Türkçe Ankara Üniversitesi TÖMER (Hitit Yay.), Yabancılar İçin Türkçe (Gazi Üniversitesi TÖMER Yay.) ve Gökkuşluğu Türkçe Öğretim Seti (Dilset Yay.) adlı kitapların konu/etkinlik içi ve ünite/tema sonu ölçme ve değerlendirme bölümlerini değerlendirmektir. Çalışmanın sonucunda yapılan değerlendirmeler ortaya konmuş ve bu değerlendirmeler ışığında önerilerde bulunulmuştur.

Özbay ve Melanlıoğlu (2008) “Yabancılar Türkçenin Öğretiminde Temel İlkeler Ve Divanü Lûgat-İt –Türk” adlı çalışmalarında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınması gereken ilkelerden Divanü Lûgat-it-Türk’te bulunanları tespit etmeyi amaçlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda yabancılar Türkçenin öğretiminde uygulanan ilkeler hakkında kısaca bilgi verilmiş ve Divanü Lûgat-it-Türk’te Türkçenin öğretiminde uygulanan ilkeler tespit edilmiş ve divandan verilen örneklerle açıklanmıştır.

Köse (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sınavların hazırlanması ve uygulanmasında nasıl bir yol izlenmesi gerektiğini açıklamaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğrenen yabancılar için hazırlanacak ve uygulanacak sınavların hangi bilimsel temellere dayandırılması gerektiği Avrupa Birliği Ortak Başvuru Metni dikkate alınarak açıklanmıştır.

Akbal (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında Avrupa Dilleri İçin Ortak Başvuru Metni içerisinde yer alan görev odaklılığını tanıtmak ve uygulamasına yönelik çalışmalara temel oluşturmaktır.

Bu amaç doğrultusunda görev odaklılık, kuramsal dayanaklarından, kavramsal ve uygulama boyutuna kadar çok çeşitli yönleriyle ele alınmış ve açıklanmıştır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde temel düzeydeki (A1-A2) kullanıcılar için hazırlanmış olan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 ders kitabının başlangıç ve birinci alt ünitelerinde yer alan etkinliklerin görev kapsamında olup olmadıkları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda ‘görev’ niteliği taşıyan çalışmaların yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir.

Yeniay (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde içerik odaklılık temel alınarak erken yaşta Türkçe öğrenenler için bir durum değerlendirmesi yapılmaktadır.

Bu amaç doğrultusunda *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Temel Düzey)* adlı ders kitabı erken yaş grubuna ve içerik odaklılığa uygunluğu açısından değerlendirilmiştir. İnceleme sonucunda *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Temel Düzey)* adlı ders kitabının içerik odaklılık anlayışından uzak kaldığı tespit edilmiştir. Ayrıca adı geçen kitabın konular, görsellik, dil ve anlatım açısından erken yaş grubuna uygunluğu da incelenmiştir. Sonuçta adı geçen ders kitabındaki 12 ünitenin 5’inin erken

yaş grubuna yönelik olduğu, konular bakımından ise % 41,6'sının erken yaş grubuna uygun olduğu belirlenmiştir. Konular bakımından erken yaş grubuna uygunluğu bulunan bu 5 ünitenin görsel öğeler ile dil ve anlatım bakımından erken yaş grubuna uygun olmadığı tespit edilmiştir. Sonuçta *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe (Temel Düzey)* adlı ders kitabının çocuklara yönelik yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımının neredeyse imkânsız olduğu yargısına varılmıştır.

Zenk (2008) tarafından yapılan çalışmanın amacı yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarını oluşturmaya yaklaşım açısından değerlendirmektir.

Bu amaç doğrultusunda Yabancı Dilim Türkçe 2 isimli ders kitabı oluşturmaya ölçütlere göre değerlendirilmiştir. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen ölçütler “bilimsel ölçütler,” “tanıtım ve sunuşta ölçütler”, “dil ölçütleri” “metin ölçütleri”, “araştırma ve etkinlik ölçütleri”, “ölçme değerlendirme ölçütleri”, “ek kaynak ve materyale dair ölçütler”, “genel oluşturmaya ölçütler” başlıkları altında toplanmıştır.

Çalışmada Yabancı Dilim Türkçe 2 ders kitabı öncelikle genel yönleriyle ele alınmış ve sonra tüm detaylarıyla tanıtılmıştır. Daha sonra da kitap yukarıda bahsedilen ölçütler doğrultusunda değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda adı geçen kitabın oluşturmaya yaklaşımdan uzak olduğu sonucuna varılmış ve kitaba yönelik örnek bir alıştırma alanına yer verilmiştir.

Dervişoğulları (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Aktif Öğrenme yaklaşımı temel alınarak oyun tekniğinin sözcük öğretimine etkisi araştırılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Bilkent Üniversitesi'nde görev yapmakta olan öğretim görevlileri ile eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin oluşturduğu her biri 16 kişiden meydana gelen bir deney ve bir kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney grubu oyunla sözcük öğrenirken, kontrol grubu doğal süreçlerine bırakılmıştır. Gruplar dört hafta süreyle izlenmiştir. Çalışmada bu iki grup arasında başarı düzeyi açısından anlamlı bir farkın olup olmadığına bakılmıştır.

Deney grubu yaşları 26 ile 46 arasında değişen ve Bilkent Üniversitesinde görev yapmakta olan yabancı uyruklu öğretim görevlileri ve eşlerinden oluşan Temel Türkçe III grubudur. Kontrol grubu ise yaşları 21 ile 30 arasında değişen ve Bilkent Üniversitesi'nde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerinden oluşan Temel Türkçe

III grubudur. Her iki grupta 16'şar kişi bulunmaktadır. Bu kişiler 8'i erkek 8'i bayan olacak şekilde oluşturulmuştur. Çalışma 2008 Haziran ayında dört hafta (60 saat) süren yaz okulu kapsamında Bilkent Üniversitesinde yürütülmüştür.

Araştırmada, oyunlarda kullanılan sözcükler öğrencilerin düzeylerine uygun olacak şekilde ders öğretmenlerinin fikirleri alınarak ve derste kullanılan Yeni Hitit 1 isimli ders kitabı temel alınarak seçilmiştir. Oyunlar ders sonlarında uygulanmıştır. Toplam 10 oyun bireysel ya da gruplar halinde oynatılmıştır. Öğrencilere oyuna göre 5 ya da 10 dakika süre verilmiş, bu süre içinde etkinliği tamamlamaları istenmiştir. Süre sonunda cevaplar okunmuş ve öğrencilerin yanlışlarını fark ederek düzeltmelerine imkân tanınmıştır.

Araştırmada, serbest çağrışım oyunu, karşıtını söyle, tümce tamamlama, eylemler, gibi sözcükler ve birlikte kullanıldıkları eylemler, yiyecek adları, kişilik özellikleri, bulmaca, biten sesle başlama oyunları kullanılmıştır.

Uygulama sonunda öğrencilerin başarı düzeyleri 40 sorudan oluşan boşluk doldurma testleriyle ölçülmüştür. Çalışmanın neticesinde uygulamanın yapıldığı grup daha başarılı olmuştur.

Erol (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bildirme ve tasarlama kiplerinin yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarında hangi sırayla yer aldığını tespit etmek ve ortaya çıkan sonuçlardan hareketle bir ders plan örneği sunmaktır.

Bu amaç doğrultusunda Çağdaş Yöntemlerle Yabancılar İçin Türkçe, A.Ü. TÖMER Hitit Yabancılar İçin Türkçe, Türkçe Öğreniyoruz, Türkçe Öğreniyoruz Orhun ve Adım Adım Türkçe kitapları incelenmiştir.

Yukarıda söz edilen kitaplar öncelikle tüm yönleriyle tanıtılmış, daha sonra ise bu kitaplardaki bildirme ve tasarlama kiplerinin sıralamaları verilmiştir. Bu kitaplardaki bildirme ve tasarlama kiplerinin sıralaması şu şekildedir:

1. Çağdaş Yöntemlerle Yabancılar İçin Türkçe

a) Emir Kipi b) Şimdiki Zaman c) Görülen Geçmiş Zaman d) Öğrenilen Geçmiş Zaman e) Gelecek Zaman f) Geniş Zaman g) Gereklilik Kipi h) İstek Kipi ı) Şart Kipi

2. A.Ü. Tömer Hitit Yabancılar İçin Türkçe

a) Şimdiki Zaman b) Emir Kipi c) İstek Kipi d) Görülen Geçmiş Zaman e) Gelecek Zaman f) Öğrenilen Geçmiş Zaman g) Geniş Zaman h) Gereklilik Kipi ı) Şart Kipi

3. Türkçe Öğreniyoruz

a) Şimdiki Zaman b) Emir Kipi c) Görülen Geçmiş Zaman d) Gelecek Zaman e) İstek Kipi f) Geniş Zaman g) Şart Kipi h) Öğrenilen Geçmiş Zaman ı) Gereklilik Kipi

4. Türkçe Öğreniyoruz Orhun

a) Görülen Geçmiş Zaman b) Şimdiki Zaman c) Emir Kipi d) İstek Kipi e) Gelecek Zaman f) Öğrenilen Geçmiş Zaman g) Geniş Zaman h) Gereklilik Kipi ı) Şart Kipi

5. Adım Adım Türkçe

a) Emir Kipi b) Şimdiki Zaman c) Görülen Geçmiş Zaman d) Gelecek Zaman e) Geniş Zaman f) Gereklilik Kipi g) İstek Kipi h) Öğrenilen Geçmiş Zaman ı) Şart Kipi

Çalışmanın sonucunda öğrencilerin de görüşlerinin alındığı bir program örneği sunulmuştur. Araştırmanın sonunda sunulan program örneği şu şekildedir: Şimdiki Zaman- Görülen Geçmiş Zaman- Emir Kipi- Gelecek Zaman- İstek Kipi- Öğrenilen Geçmiş Zaman- Geniş Zaman- Gereklilik Kipi- Şart Kipi

Düzenli (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı -An, -DIK, -AcAk ve -mİş ortalılaştırma belirteçleri temel alınarak Türkçede ortalıla yapıların hangi işlevleri yüklendiği üzerinde durularak, öğrencilerin bu konudaki iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik öğretim malzemeleri hazırlamaktır. Çalışmada yabancı dil öğretiminde iletişimsel yaklaşım esas alınmıştır.

Çalışmanın neticesinde -An, -DIK, -AcAk ve -mİş ortalılaştırma belirtecilerinin biçim, anlam ve işlev boyutları ele alınarak malzemeler geliştirilmiştir. Bu belirtecilerin

sadece ortaçaştırma işlevi incelenmiş ve bu işlevin öğretilmesi amaçlanmıştır. Malzemeler tüm öğrencilerin yetişkin olduğu bir sınıfa göre hazırlanmıştır. Hazırlanan bu malzemeler ikişer saat olmak üzere toplam sekiz saatlik bir uygulama içindir.

Yolcusoy (2008) çalışmasında yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde koşullu cümlelerin öğretimi üzerinde göreve dayalı malzeme geliştirmeyi amaçlamıştır. Hazırlanan malzemeler ikinci dil öğretim yöntemlerinden iletişimsel yaklaşım ve göreve dayalı öğretim yaklaşımı esas alınarak hazırlanmıştır.

Çalışmada eylem gövdesine ulanan –sA son eki ve zaman/ görünüş/ kipliğe ulanan –(y)sA biçimbirimi ve “eğer” koşul bağlaçlarıyla oluşturulan koşul tümcelerinin, şimdi-gerçek, şimdi-gerçek değil, gelecek ve geçmiş-gerçek değil kullanımları temel alınarak, bu kullanımların öğretimine yönelik malzeme geliştirilmiştir. Hazırlanan malzemeler orta ileri düzeydeki dil öğrencileri için hazırlanmış yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kitabının bir ünitesi şeklinde oluşturulmuştur.

Şahin (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören Türkçe hazırlık sınıfı öğrencilerinin Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunları belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için Güvenlik Bilimleri Fakültesinde öğrenim gören 100 Türkçe hazırlık sınıfı öğrencisinden anket ve yazılı anlatım yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışmanın sonunda toplanan veriler değerlendirilmiş ve çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Uzdu (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı, betimleyici metinleri ayrıntılı olarak incelemek, betimleyici metinlerin dilsel özelliklerini belirleyerek yabancılara Türkçe öğretimine yönelik sözcük öğretimi alanında malzeme hazırlamaktır. Bu amaç doğrultusunda betimleyici metinlerin içerdikleri dilsel yapılar incelenmiş ve betimlemenin işlevi, yöntemi ve diğer özellikleri kapsamlı olarak ele alınmıştır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde betimleyici metinleri kullanarak malzeme hazırlayabilmek için yabancı dil öğretiminde metin seçimi ve metin kullanımı konuları ele alınarak değerlendirilmiştir. Uygulamaların belirli bir yaklaşım çerçevesinde gelişmesi için iletişimsel yaklaşım genel özellikleriyle sunulduktan sonra

bu yaklaşımda metin kullanımının ve sözcük öğretiminin nasıl ele alındığına değinilmiştir. Betimleyici metinlerin içerdiği dilsel yapıların incelenmesi sonucunda şu yapıların yoğun olarak kullanıldığı belirlenmiştir: Niteleme sıfatları, yer belirten sözcükler, ad tümceleri, eksilteli tümceler ve ikilemeler. Bu yapılardan sözcük öğretimine uygun görülen niteleme sıfatlarına, yer belirten sözcüklere ve betimleme nesnesinin kendi sözcüksel alanına yönelik, yabancı dil öğretiminde metin kullanım ölçütleri göz önünde bulundurularak ve iletişimsel yaklaşımın kullandığı teknikler kullanılarak malzemeler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Sarıçiyil (2008) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Türkçeyi anadil olarak konuşanların emir ve istek kipi kullanımlarını ele alarak bu doğrultuda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere öğretmektir.

Çalışmanın neticesinde istek ve emir kiplerinin tüm kullanımları ortaya konularak, nasıl öğretilmesi gerektiğine ilişkin örnek bir ders planı hazırlanmıştır.

Sülüsoğlu (2008) çalışmasında Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere Türkçedeki *-mA*, *-DIK* ve *-AcAk* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yan tümceleme yapılarını öğretmek için “İşe Dayalı Dil Öğrenme ve Öğretim Modelini” kullanarak malzeme geliştirmeyi amaçlamıştır.

Bu amaç doğrultusunda farklı türdeki metinlerden *-mA*, *-DIK* ve *-AcAk* biçimbirimleriyle oluşturulan ad yan tümceleri taranmıştır. Çalışmadaki malzemeler orta ileri düzeyde Türkçe öğrenen yabancılara yönelik hazırlanmıştır.

Karababa (2009) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunları tespit edip çözüm önerileri sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri iki üniversiteye bağlı kurum ve MEB’e bağlı özel bir okulda çalışan en az on yıl deneyimli 18 öğretim elemanının görüşlerinin alınmasıyla toplanmıştır. Çalışmada yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğretim programları, öğretim ortamları ve öğrenci açısından değerlendirilmiştir.

Çalışmanın sonucunda elde edilen verilerden hareketle çözüm önerilerinde bulunulmuştur.

Hasekioğlu (2009) tarafından yapılan çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yararlanılabilecek sözcük öğretim teknikleri ve etkinlikleri konusunda

bilgi vermek amaçlanmıştır. Çalışmada öncelikle sözcük öğretim teknikleri ve sözcük öğretiminde kullanılabilecek etkinlikler ayrıntılı bir şekilde anlatılmıştır. Daha sonra çalışmanın amacı doğrultusunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla A1-A2 temel düzeyde hazırlanmış *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1* serisi sözcük öğretimi açısından değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonunda bu alanda çalışanlara yol göstermek amacıyla sözcük öğretimi ve kullanılması gereken teknikler açısından önerilerde bulunulmuştur.

Aytekin Özkan (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı kültürlerarası iletişimin yabancı dil öğretimindeki öneminden bahsetmek ve karikatürün eğitimdeki faydalarından hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere kültürlerarası iletişim becerisi kazandırmak amacıyla karikatür merkezli ders materyali hazırlamaktır. Çalışmanın sonunda önerilen ders materyali öğrencilerin öğrendikleri dille beraber o dilin kültürünü de öğrenmelerine, kendi kültürlerine ve öğrendikleri kültüre farklı açılardan bakabilmelerine yardımcı olacak etkinlikler içermektedir.

Yorulmaz (2009) çalışmasında Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğretim yönteminin dinleme becerisinde kullanılmasının faydalarını belirlemeyi ve Türkçenin yabancı dil öğretimindeki yöntem problemlerine çözüm bulmayı amaçlamıştır.

Çalışmanın sonunda Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde göreve dayalı öğretim yönteminin kullanıldığı dinleme becerisi ders planları ve malzemeleri önerilmiştir.

Aktaş (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metninin oluşturduğu Avrupa Dil Gelişim Dosyası Projesi A2 düzeyi yazılı anlatım becerisinin yaratıcı yazma yaklaşımı açısından geliştirilmesini sağlamaktır.

Çalışma, İzmir Ekonomi Üniversitesinde öğrenim gören A2 düzeyi lisans öğrencilerinin katılımıyla gerçekleşmiştir. Çalışma, Avrupa Dil Gelişim Dosyasının kavramları olan tümel değerlendirme ve öz değerlendirmeyi kapsayan yaratıcı yazma

süreci oluşumlarının nicel olarak ön test ve son test istatistiksel değerlendirilmesini içermektedir.

Öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin ölçülmesi amacıyla yine ön test ve son test olarak Avrupa Dil Gelişim Dosyası A2 düzeyi yazılı anlatım öz değerlendirme ölçeği uygulanmıştır. Nitel açıdan ise, A2 düzeyine uygun olarak geliştirilmiş yazılı anlatım çalışmaları, ALTE onaylı Perugia Üniversitesi CELI 1 A2 düzeyi yazma ölçeği kullanılarak ön test ve son test olarak değerlendirilmiştir. Çalışmanın sonucunda uygulamanın, öğrencilerin yazma süreçlerini ve yeterlilik algılarını etkin hale getirdiği belirtilmiştir.

Duru (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı deyim ve atasözlerinin yabancılara öğretilmesinde temel, orta ve üst seviyede ne kadarının ve hangilerinin öğretilmesi gerektiğini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda temel, orta ve üst sevide deyim ve atasözlerinin öğretiminde hangi yöntem ve tekniklerin kullanılacağı; deyim ve atasözlerinin nasıl öğretileceği, hangi sevide hangi deyim ve atasözlerinin ne kadarının verileceği örneklerle anlatılmıştır.

Gedik (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de yapılan derslerde uygulanan yöntem ve teknikleri belirlemek ve bu yöntem ve tekniklerin istenilen hedeflere ulaşılmadaki etkinliğini tespit etmektir.

Bu amaç doğrultusunda Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören toplam altı farklı sınıf üzerinde çalışılmıştır. Araştırma öğrencilerin kullandıkları çalışma kitabı etkinlikleriyle sınırlıdır. Her iki kurumda da üçer ünite takip edilmiştir.

Araştırmada veriler gözlem yoluyla toplanmış ve toplanan bu veriler öğrencilerin kur sonunda oldukları sınavların sonuçları ile karşılaştırılmıştır. Araştırmada temel orta ve üst seviyeden olmak üzere her seviyeden bir ünite gözlemlenmiştir. Bir ünite iki hafta sürdüğü için gözlem 12 hafta devam etmiştir. Gözlem sırasında her bir sınıfta uygulanan yöntem ve teknikler tespit edilmiştir.

Çalışmanın sonunda Ankara Üniversitesi TÖMER ve Gazi Üniversitesi TÖMER’de uygulanan yöntem ve teknikler arasında bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada öğrencilerin hemen hemen bütün becerilerden başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uysal (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, araştırmacı tarafından belirlenen Türkçe öğretim programları ve yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanan örnek kitapların Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni’nde belirtilen A1, A2, B1, B2, C1, C2 seviyelerinden A2 seviyesinin, 2. kademeye ve 10-14 yaş grubuna denk kabul edilmesi sebebiyle sadece “Kazanımlar” bölümü ve Ankara Üniversitesi TÖMER’de okutulan Yeni Hitit Seti A2 seviyesi ve MEB tarafından okullarda okutulan Oxford Heroes Serisi kitaplar araştırmada incelenmiştir. Ayrıca çalışmada 2006 yılında hazırlanan Yurt Dışındaki Türk Çocuklarına Türkçe ve Türk Kültürü Öğretimi Programı da incelemeye alınmıştır.

Toprak (2010) çalışmasında yabancı dil öğretiminde etkileşim ve çalışma tiplerini ele almış; bu doğrultuda Yabancı Dil Olarak Türkçe alanında Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Yeni Hitit 2 ders kitabı ile bazı dil öğretim kursları ve Anadolu liselerinde kullanılan Yabancı Dil Olarak İngilizce Face 2 Face ders kitabını inceleyerek, bu kitaplardaki çalışma biçimlerini karşılaştırmıştır.

Pirinç (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkçedeki ortaç ekleri Ankara Üniversitesi TÖMER’de kullanılan Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Orta 2 (B1) (Yeni Hitit Orta 2) kitabı temel alınarak incelenmiştir. Bu inceleme neticesinde ortaçların yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde nasıl öğretileceği ile ilgili öneriler sunulmuş ve Yeni Hitit Orta 2 kitabında yer alan örnekler ve alıştırmalar bu çerçevede değerlendirilmiştir.

Eker (2010) çalışmasında Öğrenen Özerkliği kavramının Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanımını sağlamak için Ankara Üniversitesi TÖMER İstanbul Şubesi öğrencilerinden oluşan öğrencilere, öğrenen özerkliğinin gerekleri ve öğrenme stratejileriyle ilgili anketler oluşturmuş ve sonrasında da rastlantısal yolla seçilen gruba uygulamıştır.

Arı (2010) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın amacı, Kuzey Kıbrıs'a geldiği zaman, Türkçe dil beceri düzeyleri değerlendirilmeden doğrudan eğitim sistemi içine alınan yabancı öğrencilerin, yaşadığı akademik sorunları tespit etmek ve onlara yönelik bir Türkçe Öğretim Programı hazırlamaktır.

Araştırmanın birinci bölümünde ihtiyaç analizi yapmak için 2007-2008 öğretim yılının birinci döneminde Girne bölgesinde bulunan okullarda görev yapan 126 öğretmenle, bu okullarda okuyan 118 yabancı uyruklu öğrenciye anket uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümünde anket sonuçlarından hareketle “Yabancılar Türkçe Öğretimi Destek Programı” adı altında bir taslak program hazırlanarak deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Deney ve kontrol grubu 20’şer öğrenciden müteşekkildir. Deney grubu programa alınmış, kontrol grubu ise alınmamıştır. Program, 2007- 2008 öğretim yılının ikinci döneminde uygulanmış ve toplam 12 hafta sürmüştür. Programın hedeflerine ne derece ulaşıldığını belirlemek için ön test- son test deneysel deseni ve düzey belirleme testlerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın birinci aşamasında öğrencilerden elde edilen bulgular öğrencilerin sisteme alınmadan önce Türkçe dil becerilerinin akademik başarı elde etmek için yeterli olmadığı; öğretmenlerden elde edilen bulgular, öğrencilerin akademik başarısızlığının sebebinin Türkçe öğrenme amaçlı, onların ihtiyaçlarına göre oluşturulmuş bir eğitim programından geçmemiş olmalarından kaynaklandığı yönündedir.

Araştırmanın uygulama süreci olan ikinci aşamanın sonuçlarına göre programa alınan öğrencilerin programda hedeflenenlere ulaşma düzeyi, programa alınmayanlara göre anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Akpınar (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Türkçenin yabancılar öğretilmesi aşamasında deyim ve atasözlerinin yerini ve önemini belirlemektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için Türkçenin yabancılar öğretiminde kullanılan kitaplardaki deyim ve atasözleri belirlenmiştir. Araştırmada, Ankara Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yeni HİTİT Yabancılar İçin Türkçe” (2008, Ankara) Gazi Üniversitesi TÖMER tarafından hazırlanan “Yabancılar İçin Türkçe” (2006, Ankara) ve TİKA’nın hazırlanmış olduğu “Orhun Yabancılar İçin Türkçe” (2004, Ankara) kitapları inceleme kapsamına alınmıştır.

Yukarıda adı geçen eserlerin sadece ders kitapları incelemeye alınmış, çalışma kitapları ve yardımcı kitaplar incelemeye alınmamıştır.

Çalışmanın sonucunda yukarıda adı geçen eserlerdeki deyim ve atasözleri ile deyim ve atasözlerinin yabancılara öğretimine yönelik uygulama örneklerine yer verilmiştir.

Özel (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın amacı Türkiye’deki yabancılara Türkçe öğretmek amacıyla yazılan kitapları dil bilgisi konuları bu konuların veriliş sırası ve dil bilgisi öğretiminde kullanılan yöntemler açısından incelemek ve bu kitaplardaki dil bilgisi konularının Avrupa Dil Portfolyosu’nun A1, A2, B1, B2, C1 düzeylerinde belirlenen “Dil Bilgisi Yeterlik Ölçütleri” ile örtüşmesi bakımından değerlendirmektir.

Bu amacı gerçekleştirmek için; Ankara Üniversitesi TÖMER (2008) Yeni-Hitit Yabancılar için Türkçe ders kitabı-1. - Ankara Üniversitesi TÖMER (2008) Yeni-Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı-2.-Ankara Üniversitesi TÖMER (2008) Yeni-Hitit yabancılar için Türkçe ders kitabı-3.- Gazi Üniversitesi TÖMER (2006) Yabancılar için Türkçe-1-Gazi Üniversitesi TÖMER (2006) Yabancılar için Türkçe-2- Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü (2009) Okuyorum Öğreniyorum- Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü (2009) Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi-1 kitapları incelenmiştir.

Çalışmanın neticesinde incelenen ders kitaplarında dil bilgisine eşit seviyede yer verilmediği ve yöntem açısından birlik olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca incelenen kitaplar içinde sadece Ankara Üniversitesi Yeni- Hitit Serisi Yabancılar İçin Türkçe Dersleri (1–2–3) kitaplarının Avrupa Dil Portfolyosu’na uygun olarak hazırlandığı belirtilmiştir.

1.1.5.2. Öz Yeterlilik İle İlgili Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Öz yeterlilik algısıyla ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde bu çalışmalarının sayısının oldukça az olduğu ve yapılan bu çalışmaların öğretmen öz yeterlilik algısı fizik öz yeterlilik algısı, matematik öz yeterlilik algısı, bilgisayar öz yeterlilik algısı konularında yoğunlaştığı görülmektedir.(Işık, 2001; Kuş, 2005; Veznedaroğlu, 2005; Tuti, 2005; Say, 2005; Elibol, 2007; Yardımcı, 2007 Ay, 2007;

Çetin, 2007; Ercan, 2007; Erdoğan, 2007; Yağız, 2007.; İsrail, 2007; Aydoğan, 2008; Gençtürk, 2008; Türk, 2008; Demiralay, 2008; Kaya, 2008;)

İlgili alanda Türkçenin yabancılar için öğretiminde öz yeterlilik algısı ile ilgili bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir.

1.1.5.3.Öz Yeterlilik İle İlgili Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Bu bölümde Yurt dışında öz yeterlilikle ilgili yapılan çalışmalar tanıtılmıştır.

Margaret J. ve Frank P. (1995) tarafından gerçekleştirilen çalışmada endişe ve doğal yeteneğin, deneme yazmaya ilişkin öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisi araştırılmıştır.

Araştırmacının örneklemini ABD’de dokuzuncu sınıfta okuyan 181 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada Shell’in geliştirdiği “Yazma Becerilerine Yönelik Öz Yeterlilik Ölçeği”; Daly ve Miller tarafından geliştirilen “Yazma Endişesi Ölçeği” ve Marsh tarafından geliştirilen “Benlik Tanımlama Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırmacının neticesinde öz güven ve yeteneğin yazma becerisi öz yeterlilik algısı üzerinde etkisi olduğu, kaygının öz yeterlilik algısı üzerinde etkisi olduğu ve endişenin deneme yazma öz yeterlilik algısı ve genel olarak yazma becerisi üzerinde olumsuz etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Huang ve Chang (1996) tarafından yapılan çalışmada, ikinci dil olarak İngilizce öğrenenlerin öz yeterlilik algıları ile başarıları arasındaki ilişki araştırılmıştır.

Araştırma İndiana Üniversitesi İngilizce programına devam eden dört öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş; araştırmaya katılan öğrenciler okuma- yazma sınıflarından seçilmiştir. Araştırmada mülakat, yazılı sınav, öğretmen mülakatı, gözlem ve anket kullanılmıştır. Araştırmacılar öğrencilerin yazılı anlatımlarını değerlendirmişlerdir. Öğrencilere okuyup yazma ve ikinci dil öğrenme öz yeterlilik anketi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenin öğrencilerin öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olduğu, öğrencilerin konuya ilgisinin öz yeterlilik algısını etkilediği, öğrencilerin öz yeterlilik algıları ile başarıları arasında bir ilişki olmadığı, uygun etkinliklerin öğrencilerin öz yeterlilik algıları üzerinde etkili olduğu sonuçlarına varılmıştır.

Larry Mikulecky (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ikinci dil olarak İngilizceyi öğrenenlerin okuma yazmaya karşı öz yeterlilik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmada “Tutum Ölçeği”, “Öz Yeterlilik Ölçeği”, “Akademik Başarı Öz Yeterlilik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırma grubuna katılan öğrenciler İndiana Üniversitesinde İngilizce kursuna devam eden 45 ve Indianapolis’te iki farklı kurumda öğrenim gören 28 olmak üzere toplam 73 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda öz yeterlilik algısı düşük olan öğrencilerin başarılarının da düşük olduğu, öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin başarılarının da yüksek olduğu neticesine ulaşılmıştır.

Frank Pajares ve Gio Valiante (1996) yaptıkları çalışmada öz yeterlilik algısının deneme yazma üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini beşinci sınıfta öğrenim gören 218 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda araştırmaya katılan öğrencilere ölçekler uygulanmış ve deneme yazma çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırmanın sonucunda kız öğrencilerin öz yeterlilik algısının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu ancak yazma başarıları arasında ise anlamlı bir fark olmadığı, öz yeterlilik algısının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu, yeteneğin öz yeterlilik algısı üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Frank Pajares ve Giovanni Valiente (1999) yaptıkları çalışmada ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının yazma başarısı üzerinde etkisini ve öğrencilerin cinsiyetlerinin ve bu alandaki bilgi seviyelerinin yazma becerisi öz yeterlilik algısı üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamışlardır. Araştırmanın örneklemini ilköğretim 6,7,ve 8. sınıfta öğrenim gören 742 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada öğrencilere Dolly ve Miller’ın “Yazma Endişesi Ölçeği”nden hareketle geliştirilen bir tutum ölçeği uygulanmış ve öğrencilerden deneme yazmaları istenmiştir. Yapılan araştırmada kız öğrencilerin yazma öz yeterlilik algılarıyla erkek öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir fark çıkmamıştır. 6. sınıf öğrencilerinin 7. ve 8. sınıf öğrencilerine göre yazma becerisi öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu, 7. sınıf öğrencilerinin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının 6. ve 8. Sınıf öğrencilerine oranla daha düşük olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Rob Klassen (2001) gerçekleştirdiği çalışmada 6. ve 10. sınıf öğrencileri üzerinde yazmaya yönelik yapılan 16 öz yeterlilik çalışmasını incelemiştir. Yapılan araştırmada öz yeterlilik algısının yazma becerisi üzerinde etkili olduğu, cinsiyetin öz yeterlilik üzerinde erkekler lehine daha etkili olduğu, yaş farklılıklarının da öz yeterlilik üzerinde etkili olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

1.2. Amaç

Bu çalışmanın amacı Türkçe öğrenen yabancıların öz yeterlilik algılarının yazma becerisi üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaca ulaşabilmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım başarı düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına,
 - d. Türkçeyi öğrenme algılarına,
 - e. Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumlarına,
 - f. Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumlarına,
 - g. Bildikleri dil sayısına,
 - h. Türkiye'de bulunma sürelerine,
 - i. Türkçe öğrenme amaçlarına,
 - j. İnternette Türkçe kullanma durumlarına,
 - k. E-posta yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
 - l. Sms yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
 - m. Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklığına,
 - n. İnternete girme sıklığına,
 - o. Türk televizyonlarını izleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
3. Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerisi öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?

4. Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları;
 - a. Cinsiyete,
 - b. Yaşlarına,
 - c. Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına,
 - d. Türkçeyi öğrenme algılarına,
 - e. Türkçe kitap, dergi, gazete, okuma durumlarına,
 - f. Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumlarına,
 - g. Bildikleri dil sayısına,
 - h. Türkiye'de bulunma sürelerine,
 - i. Türkçe öğrenme amaçlarına,
 - j. İnternette Türkçe kullanma durumlarına,
 - k. E-posta yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
 - l. Sms yazarken Türkçe kullanma durumlarına,
 - m. Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklığına,
 - n. İnternete girme sıklığına,
 - o. Türk televizyonlarını izleme durumlarına göre farklılaşmakta mıdır?
5. Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?

1.3. Önem

Dünyanın, teknolojik, ekonomik, siyasal, toplumsal, psikolojik vb. sebeplerle gelişmesi insanların birbirleriyle olan diyalogunu gittikçe arttırmaktadır. İnsanlar birbirleriyle olan diyaloglarını dil üzerine inşa etmişlerdir. Dolayısıyla insanların birbirleriyle sağlam iletişim kurmaları dili iyi kullanma becerileriyle doğru orantılıdır. Bu durum gerek aynı dili konuşan gerekse farklı dilleri konuşan insanlar için de geçerlidir.

Günümüzde insanlar göç, turizm, ticaret, eğitim, vb. durumlar münasebetiyle yabancı dil öğrenme ihtiyacı hissetmektedirler. Türkçe de bugün Türkiye'de ve dünyanın birçok noktasında yabancı dil olarak öğretilmektedir. Bugüne kadar Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi noktasında yapılan çalışmalar genellikle Türkçenin söz

dizimi, ses yapısı, morfolojik, fonolojik vb. özellikleri; Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde metinlerden yararlanma, Türkiye’de eğitim veren Türkçe öğretim merkezlerinin kullandıkları kitaplar üzerinde yoğunlaşmıştır.

Ülkemizde öz yeterlilik çalışmalarından ise daha çok eğitim alanında faydalanılmıştır. Dilin sosyolojik, toplumsal, birleştirici, ayırt edici vb. özellikleri yanında psikolojik bir boyutu da bulunmaktadır. Görüldüğü gibi yabancılara Türkçe öğretimi alanında öğrencilerin öz yeterliliklerinin değerlendirildiği bir çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu çalışma Yabancılara Türkçe Öğretimi alanında öz yeterlilik durumunun dikkate alındığı ilk çalışma olması sebebiyle önemlidir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmada;

1. Öğrencilerin bütün sorulara içtenlikle cevap verdikleri,
2. Elde edilen verilerin öğrencilerin gerçek durumlarını yansıttığı,
3. Araştırmada kullanılacak yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinden elde edilecek verilerin öğrencilerin yazma becerisine karşı öz yeterlilik algılarını yansıttığı varsayılmaktadır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma;

1. Ortak Başvuru Metni’nde belirlenen A1, A2, B1, B2, C1, C2 dil düzeylerinden C2 düzeyi ölçütleri hedef alınarak sınırlandırılmıştır.
2. Gazi Üniversitesi TÖMER, Ankara Üniversitesi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi (HÜDİL)’de Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki 150 yabancı öğrenciyle,
3. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinden elde edilen verilerle,
4. Öğrencilerin yazılı anlatımlarından aldıkları akademik başarı puanlarıyla,

5. Araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ndan elde edilen verilerle sınırlıdır.

1.6.Tanımlar

Öz Yeterlilik: Bandura (1986:391) öz yeterliliği, “İnsanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri” diye tanımlamıştır.

Yazılı Anlatım: Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı veya sözlü çalışma (TDK, 2005: 1205).

CEF (Common European Framework): Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa eğitim sistemindeki öğretim programlarını, ders kitaplarını, sınavları, öğretim yöntem ve teknikleri ile öğretim stratejilerini kapsayan ve rehber niteliği taşıyan ortak bir çalışmadır.

Dil Portfolyosu: Avrupa dil dosyası kültürel deneyimlerin ve okulda, mesleki eğitimde, iş yerinde yaşam boyu kazanılan dil tecrübelerinin kayıt altında tutulduğu bir araçtır.

Dil Pasaportu: Bu belge kişinin dil becerilerini, dil yeterliliklerini ve kültürler arası deneyimlerini içerir. Bireylerin belirli dönemlerde öğrendikleri değişik dillerdeki yeterlilikleriyle ilgili genel bilgileri içerir.

TÖMER: Türkçe Öğretim Merkezi.

II. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın yöntemi hakkında bilgi verilmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve verilerin analizi alt başlıkları altında ilgili konular hakkında gerekli açıklamalara yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, verilerin toplanması ve analizi bakımından nicel bir çalışmadır. Araştırmanın yöntemi, olayları, olguları doğal koşulları içerisinde incelemeyi hedefleyen *alan araştırmasıdır*. Araştırmada *ilişkisel tarama modeli* kullanılmıştır. *“Tarama modelleri, geçmişte ya da hâlen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır. Araştırmaya konu olan olay ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde gözleyip belirleyebilmektir.”* (Karasar, 2010: 77). *“İlişkisel tarama modelleri iki ya da daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir.”* (Karasar, 2010: 81).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2009-2010 eğitim öğretim yılında Ankara’da bulunan Ankara TÖMER, Gazi TÖMER, Hacettepe Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi (HÜDİL)’de öğrenim gören C2 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem alma yoluna gidilmeyip evrenin tamamına ulaşılmıştır.

Tablo 2.2.1.: Araştırmanın Evrenini Oluşturan Merkezler ve Öğrenci Sayıları

MERKEZ ADI	SEVİYE	ÖĞRENCİ SAYISI
Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi (TÖMER)	C2	100
Ankara Üniversitesi Türkçe Öğrenim Merkezi(TÖMER)	C2	40
HÜDİL	C2	10
TOPLAM		150

2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özelliklerine İlişkin Bilgiler

Bu bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin demografik özelliklerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerine ait bulgular “Kişisel Bilgi Formu’na verilen cevaplardan elde edilmiştir. Bulgulara ait frekans (f) ve yüzde (%) değerleri tablolastırarak açıklanmıştır.

Tablo 2.3.1.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cinsiyet ve Ülke Dağılımına İlişkin Bilgiler

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
ABD	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Afganistan	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Arnavutluk	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Belarus	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Cibuti	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Çin	1	0,67	1	0,67	2	1,33
Endonezya	3	2,00	4	2,67	7	4,67
Estonya	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Etopya	0	0,00	8	5,33	8	5,33
Filistin	1	0,67	5	3,33	6	4,00
Gürcistan	9	6,00	3	2,00	12	8,00
Hırvatistan	1	0,67	0	0,00	1	0,67
İran	6	4,00	1	0,67	7	4,67
İsrail	0	0,00	3	2,00	3	2,00
İtalya	2	1,33	0	0,00	2	1,33
Kenya	3	2,00	11	7,33	14	9,33
Komor	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Malawi	0	0,00	6	4,00	6	4,00
Moğolistan	2	1,33	0	0,00	2	1,33
Moldova	1	0,67	2	1,33	3	2,00
Nijerya	0	0,00	13	8,67	13	8,67
Pakistan	1	0,67	3	2,00	4	2,67
Rusya	7	4,67	6	4,00	13	8,67
Suriye	2	1,33	2	1,33	4	2,67
Tanzanya	1	0,67	25	16,67	26	17,33
Ukrayna	1	0,67	1	0,67	2	1,33
Ürdün	1	0,67	6	4,00	7	4,67
Yemen	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.1. incelendiğinde, araştırmaya Hırvatistan, Belarus, Komor, Yemen Cibuti, Estonya, ABD, Afganistan ve Arnavutluk’dan 1, Moğolistan, Çin, Ukrayna ve İtalya’dan 2, Moldova ve İsrail’den 3, Suriye ve Pakistan’dan 4, Malawi ve Filistin’den 6, Ürdün, İran ve Endonezya’dan 7, Etopya’dan 8, Gürcistan’dan 12, Rusya’dan 13, Kenya’dan 14 ve Tanzanya’dan 26 olmak üzere 28 farklı ülkeden toplam 150

öğrencinin katıldığı görülmektedir. Bu öğrencilerin 47'si kız 103'ü erkektir. Araştırma içinde kızların oranı % 31,33, erkeklerin oranı ise % 68,67'dir.

Tablo 2.3.2. :Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yaş Dağılımına İlişkin Bilgiler

Yaş	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
18-21	22	14,67	64	42,67	86	57,33
22-25	14	9,33	32	21,33	46	30,67
26-30	7	4,67	6	4,00	13	8,67
35-üzeri	4	2,67	0	0,00	4	2,67
Belirtilmemiş	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.2'de araştırmaya katılan öğrencilerin yaşlarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere yaşları 18-21 olan 86 (%57,33), 22-25 olan 46, (%30,67), 26-30 olan 13 (%8,67), 35 ve üzeri olan 4 (%2,67), ve yaşını belirtmeyen 1 (%0,67), öğrenci araştırmaya katılmıştır. Araştırmada yaşları 18-21 olan 22 (%14,67) kız, yaşları 18-21 olan 64 (%42,67) erkek, yaşları 22-25 olan 14 (%9,33) kız, yaşları 22-25 olan 32 (%21,33) erkek, yaşları 26-30 olan 7 (%4,67) kız, yaşları 26-30 olan 6 (%4,00) erkek, yaşları 35 ve üstü olan 4 (%2,67), kız, yaşları 35 ve üstü olan 1 (%0,67) erkek öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2.3.3.'de araştırmaya katılan öğrencilerin ana dillerine ait bilgiler yer almaktadır. Tabloda görüldüğü üzere ana dili Amharca (Etopya) olan 5 (%3,33), Arapça olan 22 (14,67), Arnavutça olan 1 (0,67), Boronaca (Kenya) olan 1 (0,67), Chichewa (Malavi) olan 6 (% 4,00), Çince olan 2 (%1,33), Farsça olan 7 (%4,67), Fransızca olan 1 (0,67), Fulawi (Nijerya) olan 1 (0,67), Garrahçe (Kenya) 1 (0,67), Gürcüce olan 12 (%8,00), Hausa (Nijerya) olan 10 (%6,67), Hırvatça olan 1 (0,67), İslam (Nijerya) 1 (0,67), İngilizce 1 (0,67), İtalyanca olan 2 (%1,33), Javaca (Endonezya) olan 7 (4,67) Kanuri (Nijerya) olan 1 (0,67), Kiswahili (Tanzanya) olan 1 (0,67), Moğolca olan 2 (%1,33), Oromca (Etopya) olan 2 (%1,33), Romence olan 2 (%1,33), Rusça olan 17 (11,33), Sindhi (Pakistan) olan 1 (0,67), Somalice (Cibitu) olan 1 (0,67), Swahili (Kenya) olan 11 (7,33) Swahili (Tanzanya) olan 25 (%16,67), Tigrigna (Etopya) olan 1 (0,67), Ukraynaca olan 1 (0,67), Urduca (Pakistan) olan 4 (%2,67), öğrenci bulunmaktadır.

Tablo 2.3.3.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Ana Dil Dağılımına İlişkin Bilgiler

Ana Dili	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Amharca (Etopya)	0	0,00	5	3,33	5	3,33
Arapça	5	3,33	17	11,33	22	14,67
Arnavutça	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Boronaca (Kenya)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Chichewa(Malavi)	0	0,00	6	4,00	6	4,00
Çince	1	0,67	1	0,67	2	1,33
Farsça	6	4,00	1	0,67	7	4,67
Fransızca	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Fulawi (Nijerya)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Garrahçe Kenya)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Gürcüce	9	6,00	3	2,00	12	8,00
Hausa (Nijerya)	0	0,00	10	6,67	10	6,67
Hırvatça	1	0,67	0	0,00	1	0,67
İslam (Nijerya)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
İngilizce	1	0,67	0	0,00	1	0,67
İtalyanca	2	1,33	0	0,00	2	1,33
Javaca (Endonezya)	3	2,00	4	2,67	7	4,67
Kanuri (Nijerya)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Kıswahili (Tanzanya)	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Moğolca	2	1,33	0	0,00	2	1,33
Oromca (Etopya)	0	0,00	2	1,33	2	1,33
Romence	0	0,00	2	1,33	2	1,33
Rusça	10	6,67	7	4,67	17	11,33
Sindhi (Pakistan)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Somalice (Cibitu)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Swahili (Kenya)	3	2,00	8	5,33	11	7,33
Swahili (Tanzanya)	0	0,00	25	16,67	25	16,67
Tigrigna (Etopya)	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Ukraynaca	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Urduca (Pakistan)	1	0,67	3	2,00	4	2,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.4.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına İlişkin Bilgiler

Türkçe Öğrenme Amacı	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Lisans	25	16,67	85	56,67	110	73,33
Yüksek Lisans	12	8,00	9	6,00	21	14,00
Doktora	1	0,67	3	2,00	4	2,67
İş	4	2,67	3	2,00	7	4,67
Diğer	5	3,33	3	2,00	8	5,33
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenme amaçlarına ilişkin bilgiler tablo 2.3.4’de verilmektedir. Öğrencilerin 110’u (73,33) Türkçeyi lisans eğitimi almak için, 21’i (14,00) yüksek lisans eğitimi almak için, 4’ü (%2,67) doktora eğitimi almak için, 7’si (4,67) iş için, 8’i (5,33) de diğer amaçlar için öğrendiklerini belirtmişlerdir. Araştırma içinde kız öğrencilerin 25’i (%16,67) erkek öğrencilerin 85’i (%56,6) lisans; kız öğrencilerin 12’si (%8,00), erkek öğrencilerin 9’u (%6,00) yüksek lisans; kız öğrencilerin 1’i, (%0,67) erkek öğrencilerin 3’ü (%2,00) doktora; kız öğrencilerin 4’ü (%2,67) erkek öğrencilerin 3’ü (%2,00) iş; kız öğrencilerin 5’i (%3,33) erkek öğrencilerin 3’ü(%2,00) diğer amaçlar için Türkçe öğrendiklerini belirtmiştir. Toplamda öğrencilerin %73’nün lisans eğitimi almak için Türkçe öğrendikleri görülmektedir.

Tablo 2.3.5.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Türkçe Eğitimi Aldı mı?	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	15	10,00	14	9,33	29	19,33
Hayır	32	21,33	89	59,33	121	80,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.5’te araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Tabloda görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin 29’u (%19,33) Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim aldığını belirtirken 121’i (%80,67) Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim

almadığını belirtmiştir. Bu dağılım içinde kız öğrencilerin 15'inin (%10,00) erkek öğrencilerin 14'ünün (%9,33) Türkçe eğitim aldığını, kız öğrencilerin 32'sinin (%21,33) erkek öğrencilerin 89'unun (%59,33) Türkçe eğitim almadıkları görülmüştür.

Tablo 2.3.6.: Türkçe Öğrenmek Zor mu? Sorusuna Verilen Cevaplara İlişkin Bilgiler

Türkçe Öğrenmek Zor mu?	Kız		Erkek		Toplam	
	f	%	F	%	f	%
Evet	23,00	15,33	40,00	26,67	63,00	42,00
Hayır	23,00	15,33	62,00	41,33	85,00	56,67
Cevap yok	1,00	0,67	1,00	0,67	2,00	1,33
Toplam	47,00	31,33	103,00	68,67	150,00	100,00

Tablo 2.3.6. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe öğrenmek zor mu? Sorusuna verdikleri cevaplar görülmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 63'ü (%42,00) Türkçe öğrenmek zor derken, 85'i (%56,67) Türkçe öğrenmek zor değil, demiştir. Öğrencilerin 2'si (%1,33) bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Bu dağılım içinde kız öğrencilerin 23'ü (%15,33), erkek öğrencilerin 40'ı (%26,67) Türkçe öğrenmeyi zor bulurken, kız öğrencilerin 23'ü (%15,33), erkek öğrencilerin 62'si (%41,33) Türkçe öğrenmeyi kolay bulduklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 2.3.7.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete, Dergi v.b. Okuma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kitap Gazete	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	42	28,00	92	61,33	134	89,33
Hayır	5	3,33	11	7,33	16	10,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkçe Kitap, Gazete, Dergi v.b. okuma durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.3.7'de verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 134'ü (89,33) Türkçe Kitap, Gazete, Dergi v.b. okuduklarını belirtirken, 16'sı (%10) Türkçe Kitap, Gazete, Dergi v.b. okumadığını belirtmiştir. Araştırma grubu

içindeki kız öğrencilerin 42'si (%28,00) erkek öğrencilerin 92'si (%61,33) Türkçe Kitap, Gazete, Dergi v.b okurken, kız öğrencilerin 5i' (%3,33), erkek öğrencilerin ise 11'i (%7,33) Türkçe Kitap, Gazete, Dergi v.b. okumadığını belirtmiştir.

Tablo 2.3.8.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Okuma Sıklığına İlişkin Bilgiler

Okuma Sıklığı	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Her gün	9	6,72	17	12,69	26	19,40
Haftada birkaç defa	28	20,90	49	36,57	77	57,46
Ayda birkaç defa	6	4,48	25	18,66	31	23,13
Toplam	43	32,09	91	67,91	134	100,00

Araştırmaya katılan 16 öğrenci Türkçe yayın okumadıklarını ifade ettikleri için bu değerlendirmede yer almamışlardır. Araştırmaya katılan öğrencilerin okuma sıklığına ilişkin bilgiler tablo 2.3.8.'de verilmektedir. Öğrencilerin 26'sı (%19,40) her gün, 77'si (%57,46) haftada birkaç defa, 31'i (%23,13) ayda birkaç defa, kitap okuduklarını belirtmiştir. Bu dağılım içinde kız öğrencilerin 9'u (% 6,72) her gün, 28'i (%20,90) haftada birkaç gün, 6'sı (%4,48) ayda birkaç defa, erkek öğrencilerin ise 17'si (%12,69) her gün, 49'u (%36,57) haftada birkaç defa, 25'i (%18,66) ayda birkaç defa Türkçe yayın okuduklarını belirtmiştir.

Tablo 2.3.9.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türk Televizyonlarını İzleme Durumlarına İlişkin Bilgiler

Türk TV İzliyor mu?	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	32	21,33	75	50,00	107	71,33
Hayır	15	10,00	28	18,67	43	28,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.9. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 107'si (%71,33) Türk televizyonlarını izlediklerini belirtirken, 43'ü (%28,67) Türk televizyonlarını izlemediklerini belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin 32'si (%21,33) erkek öğrencilerin ise 75'i (%50) Türk televizyonlarını izlerken, kız öğrencilerin 15'i (%10,00), erkek öğrencilerin ise 28'i (%18,67) Türk televizyonlarını izlememektedir.

Tablo 2.3.10.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Televizyon Programlarını İzlemelerine İlişkin Bilgiler

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Haber	12	8,00	37	24,67	49	32,67
Spor	3	2,00	31	20,67	34	22,67
Magazin	3	2,00	3	2,00	6	4,00
Film	32	21,33	47	31,33	79	52,67
Diğer	1	0,67	1	0,67	2	1,33

Bu değişkenle ilgili veri toplanırken öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretlemesine izin verilmiştir. Yani bir öğrenci hem spor hem de haber şikkını işaretlemiştir. Tablo 2.3.10. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 49’u (%32,67) haber programlarını izlediklerini, 34’ü (%22,67) spor programlarını izlediklerini, 6’sı (%4,00) magazin programlarını izlediklerini, 79’u (%52,67) film izlediklerini, 2’si (%1,33) diğer programları izlediklerini belirtmişlerdir.

Tablo 2.3.11.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkçe Dersi Dışında Kompozisyon, Şiir, Hikâye v.b. Yazma Durumlarına İlişkin Bilgiler

Kompozisyon	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	16	10,67	31	20,67	47	31,33
Hayır	30	20,00	72	48,00	102	68,00
Belirtilmemiş	1	0,67	0	0,00	1	0,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.11. incelendiğinde öğrencilerin 47’sinin (%31,33) Türkçe dersi dışında kompozisyon, şiir, hikâye vb. yazdıkları, 102’sinin (% 68,00) ise Türkçe dersi dışında kompozisyon, şiir, hikâye vb. yazmadıkları ve 1’inin de (%0,67) bu durumunu belirtmediği görülmektedir. Bu dağılım içinde araştırmaya katılan kız öğrencilerin 16’sının (%10,67) Türkçe dersi dışında kompozisyon, şiir, hikâye vb. yazdıkları, 30’unun (%20,00) Türkçe dersi dışında kompozisyon, şiir, hikâye vb. yazmadıkları erkek öğrencilerin ise 31’inin (%20,67) Türkçe dersi dışında kompozisyon, şiir, hikâye

vb. yazdıkları, 72'sinin (%48,00) Türkçe dersi dışında kompozisyon, şiir, hikâye vb. yazmadıkları görülmektedir.

Tablo 2.3.12.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin En Çok Zorlandıkları Beceriye İlişkin Bilgiler

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Okuma	6	4,00	13	8,67	19	12,67
Yazma	22	14,67	37	24,67	59	39,33
Konuşma	16	10,67	34	22,67	50	33,33
Dil Bilgisi	8	5,33	14	9,33	22	14,67
Dinleme	6	4,00	26	17,33	32	21,33

Bu değişkenle ilgili veri toplanırken öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretlemesine izin verilmiştir. Yani bir öğrenci hem okuma hem de yazma şikkını işaretlemiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin en çok zorlandıklarını düşündükleri beceriye ilişkin bilgiler tablo 2.3.12.'de verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 19'u (12,67) okuma dersinde, 59'u (%39,33) yazma dersinde, 50'si (%33,33) konuşma dersinde, 22'si (%14,67) dil bilgisi dersinde, 32'si (%21,33) dinleme dersinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bu dağılım içinde kızların 6'sı (%4,00), erkeklerin 13'ü (8,67) okuma dersinde, kızların 22'si (%14,67), erkeklerin 37'si (%24,67) yazma dersinde, kızların 16'sı (%10,67), erkeklerin 34'ü (%22,67) konuşma dersinde, kızların 8'i (% 5,33), erkeklerin 14'ü (%9,33) dil bilgisi dersinde, kızların 6'sı (%4,00), erkeklerin 26'sı (%17,33) dinleme dersinde zorlandıklarını belirtmişlerdir. Tablo 2.3.12.'de görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir kısmının yazma dersinde zorlandığı anlaşılmaktadır.

Tablo 2.3.13.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin En İyi Olduklarını Düşündükleri Beceriye İlişkin Bilgiler

	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Okuma	20	13,33	35	23,33	55	36,67
Yazma	6	4,00	18	12,00	24	16,00
Konuşma	16	10,67	27	18,00	43	28,67
Dil Bilgisi	16	10,67	53	35,33	69	46,00
Dinleme	9	6,00	10	6,67	19	12,67

Bu değişkenle ilgili veri toplanırken öğrencilerin birden fazla seçeneği işaretlemesine izin verilmiştir Yani bir öğrenci hem yazma konuşma şikkını işaretlemiştir. Tablo 2.3.13. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 55'i (%36,67) okuma dersinin, 24'ü (%16,00) yazma dersinin, 43'ü (%28,67) konuşma dersinin, 69'u (%46,00) dil bilgisi dersinin, 19'u (%12,67) dinleme dersinin kendileri için daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu dağılım içinde kızların 20'si (%13,33), erkeklerin 35'i (%23,22) okuma dersinin, kızların 6'sı (%4,00), erkeklerin 18'i (%12,00) yazma dersinin, kızların 16'sı (%10,67), erkeklerin 27'si (%18,00) konuşma dersinin, kızların 16'sı (%10,67), erkeklerin 53'ü (%35,33) dil bilgisi dersinin, kızların 9'u (%6,00), erkeklerin 10'u (%6,67) dinleme dersinin kendileri için daha kolay olduğunu belirtmiştir. Bu tablodan da anlaşılacağı üzere öğrencilerin büyük bir kısmının dil bilgisi dersinde daha rahat oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 2.3.14.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Türkiye’de Bulunma Sürelerine İlişkin Bilgiler

Türkiye’de Bulunma Süresi	Kız		Erkek		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
0-6ay	8	5,33	16	10,67	24	16,00
6ay-1yıl	27	18,00	73	48,67	100	66,67
1-3	8	5,33	7	4,67	15	10,00
3yılveüstü	4	2,67	7	4,67	11	7,33
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin Türkiye’de bulunma sürelerine ilişkin bilgilere tablo 2.3.14’te yer verilmektedir. Öğrencilerin 24’ünün (%16,00’sının) 0-6 ay,

100'ünün (%66,67) 6 ay- 1 yıl, 15'inin (%10,00) 1-3 yıl, 11'inin (%7,33) 3yıl ve üstü süredir Türkiye'de bulundukları görülmektedir.

Tablo 2.3.15.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İnternete Girme Sıklıklarına İlişkin Bilgiler

İnternete Girme Süresi	Kız		Erkek		Total	
	N	%	N	%	N	%
Her gün 1-3 saat	17	11,33	30	20,00	47	31,33
Her gün 3-6 saat	4	2,67	11	7,33	15	10,00
Her gün 6saat ve üstü	2	1,33	1	0,67	3	2,00
Haftada birkaç defa 1-3 saat	14	9,33	33	22,00	47	31,33
Haftada birkaç defa 3-6 saat	0	0,00	9	6,00	9	6,00
Haftada birkaç defa 6saat ve üstü	2	1,33	7	4,67	9	6,00
Ayda birkaç defa 1-3 saat	6	4,00	7	4,67	13	8,67
Ayda birkaç defa 3-6 saat	0	0,00	2	1,33	2	1,33
Hiç	2	1,33	2	1,33	4	2,67
Belirtilmemiş	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.15. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 47'sinin (31,33) her gün 1-3 saat, 15'inin (%10) her gün 3-6 saat, 3'ünün (%2) her gün 6 saat ve üstü, 47'sinin (%31,33) haftada birkaç defa 1-3 saat, 9'unun (%6) haftada birkaç defa 3-6 saat, 9'unun (%6) haftada birkaç defa 6 saat ve üstü, 13'ünün (8,67) ayda birkaç defa 1-3 saat, 2'sinin (%1,33) ayda birkaç defa 3-6 saat, interneti kullandıkları görülmüştür. Ayrıca 4 (%2,67) öğrenci internete hiç girmediğini belirtirken 1 (%0,67) öğrenci de bu durumyla ilgili bilgi vermemiştir.

Tablo 2.3.16.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin İnternette Kullandıkları Dile İlişkin Bilgiler

İnternet dili	Kız		Erkek		Total	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	9	6,00	21	14,00	30	20,00
Ana dil	10	6,67	14	9,33	24	16,00
Bildiği Diğer dil	20	13,33	58	38,67	78	52,00
Türkçe- anadil	3	2,00	2	1,33	5	3,33
Türkçe- bildil	4	2,67	3	2,00	7	4,67
Ana dil- bildil	1	0,67	5	3,33	6	4,00
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin internette kullandıkları dile ait bilgiler tablo 2.3.16’da verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 20’si (%30) internet kullanırken Türkçeyi tercih etmektedir, 24’ü (%16) ana dillerini tercih etmektedir, 5’i (%3,33) Türkçe ve ana dillerini tercih etmektedir, 7’si (%4,67) Türkçe ve bildiği diğer bir dili tercih etmektedir, 6’sı (%4,00) ana dili ve bildiği diğer dilleri tercih etmektedir, 78’i(%52,00) bunların dışındaki dilleri tercih etmektedir.

Tablo 2.3.17.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Elektronik Postalarında Kullandıkları Dile İlişkin Bilgiler

Elektronik Posta Dili	Kız		Erkek		Total	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	9	6,00	9	6,00	18	12,00
Anadilim	18	12,00	43	28,67	61	40,67
Bildiği Diğer dil	14	9,33	36	24,00	50	33,33
Türkçe- anadil	1	0,67	5	3,33	6	4,00
Türkçe- bildil	2	1,33	4	2,67	6	4,00
Ana –bildil	3	2,00	5	3,33	8	5,33
Belirtilmemiş	0	0,00	1	0,67	1	0,67
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Tablo 2.3.17. incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin 18’i (%12,00) elektronik posta yazarken Türkçeyi tercih etmektedir, 61’i (%40,67) ana dillerini tercih etmektedir, 6’sı (%4,00’ü) Türkçe ve anadilini tercih etmektedir, 6’sı (%4,00) Türkçe

ve bildiği dili tercih etmekte, 8'i (%5,33) ana dilini ve bildiği diğer dili tercih etmekte, 50'si (%33,33) bildiği diğer dili tercih etmektedir. 1'i (%0,67) ise bu durumunu belirtmemiştir.

Tablo 2.3.18.: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Cep Telefonu Mesaj Diline İlişkin Bilgiler

Cep Telefonu Mesaj Dili	Kız		Erkek		Total	
	N	%	N	%	N	%
Türkçe	18	12,00	47	31,33	65	43,33
Anadilim	14	9,33	25	16,67	39	26,00
Bildiği Diğer dil	5	3,33	14	9,33	19	12,67
Türkçe –anadil	4	2,67	6	4,00	10	6,67
Türkçe- bildil	5	3,33	4	2,67	9	6,00
Ana- bildil	0	0,00	5	3,33	5	3,33
Belirtilmemiş	1	0,67	2	1,33	3	2,00
Toplam	47	31,33	103	68,67	150	100,00

Araştırmaya katılan öğrencilerin cep telefonlarından mesaj yazarken kullandıkları dile ait bilgiler tablo 2.3.18'de verilmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin 65'i (%43,33) mesaj yazarken Türkçeyi tercih etmektedir, 39'u (%26,00) ana dillerini tercih etmektedir, 10'u (%6,67) Türkçe ve ana dillerini tercih etmektedir, 9'u (% 6,00) Türkçe ve bildiği diğer dili tercih etmektedir, 5'i (%3,33) ana dilini ve bildiği diğer dili tercih etmektedir, 19'u (%12,67) bildiği diğer dili tercih etmektedir. 3'ü (%2,00) ise bu durumunu belirtmemiştir.

2.4. Veri Toplama ve Değerlendirme Araçları

Araştırmada kullanılan veriler, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlilik algılarını ölçmek için araştırmacı tarafından geliştirilen Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği, öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için kullanılan Kişisel Bilgi Formu ve öğrencilerden alınan kompozisyonlar yoluyla toplanmıştır. Ayrıca öğrencilerden elde edilen kompozisyon kâğıtları araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı ile değerlendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan veriler Haziran –Ağustos 2010 tarihleri arasında Ankara Üniversitesi TÖMER, Gazi TÖMER ve Hacettepe Üniversitesi HÜDİL'de öğrenim gören yabancı öğrenciler C2 seviyesine ulaştıklarında toplanmıştır.

Aşağıda araştırmada kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının geliştirilmesi süreci açıklanmıştır.

1. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Türkçe Öğrenen Yabancılar için Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği'nin madde havuzunu hazırlamak için ilgili literatür taranmıştır.(Bandura:2006, Pajares: 2007, Pajares, vd.: 2001, Luszczynska vd.: 2005) Yapılan taramalar doğrultusunda yabancı öğrencilerin Türkçe yazma yeterlilikleri de dikkate alınarak 55 maddelik havuz oluşturulmuştur. Yazılan maddeler uzman görüşüne sunulurak 4 madde düzeltilmiş 11 madde havuzdan çıkarılmış ve toplam 48 maddeden oluşan 7'li likert tipi denemelik ölçek hazırlanmıştır.

Denemelik ölçekteki maddelerin anlaşılabilirlik düzeylerini tespit etmek amacıyla C2 seviyesindeki 3 öğrenciden havuzdaki maddeleri okumaları ve her bir maddeden ne anladıklarını anlatmaları istenmiştir. Bu üç öğrenci, ölçek geliştirme çalışmalarının yapıldığı Gazi TÖMER'in C2 seviyesindeki öğrencileri arasından tesadüfi olarak seçilmiştir ve bu öğrenciler ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı asıl uygulamaya alınmamıştır. Yapılan çalışma sonunda öğrencilerin anlamadıkları veya farklı anlam çıkardıkları bir madde olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonraki safhasında denemelik ölçek 2008-2009 eğitim öğretim yılının Haziran ayında Gazi TÖMER ve Ankara Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören C2 seviyesindeki 156 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmanın verileri toplanırken öğrencilerin samimi bir şekilde bilgi verebilmeleri için öğrencilerden kimlik bilgileri istenmemiştir.(Tezbaşaran, 1997:7; Özbay ve Uyar 2009:638). 12 öğrenciden alınan kâğıtlarda eksik veya yanlış kodlama olduğu tespit edilerek bu öğrencilerden alınan veri değerlendirmeye alınmamış toplam 144 öğrenciden elde edilen verilerle ölçeğin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılarak güvenilirlik kat-sayısı hesaplanmıştır. Araştırmanın bu safhasına katılan öğrencilerin 62'si kız, 80'i erkektir (2 öğrenci cinsiyet belirtmemiştir);77'si Gazi TÖMER'de, 67' si Ankara TÖMER'de öğrenim görmektedir; 72'si 16-20 yaş grubunda, 42'si 21-25 yaş grubunda, 12'si 26-35 yaş grubundadır (18 öğrenci yaşını belirtmemiştir).

Toplanan verilerin analizi için önce cevaplayıcı matrisleri oluşturulmuş, ölçekteki olumlu ve olumsuz maddeler belirlenmiştir. Ölçekten alınan yüksek puanların sürekli yüksek öz yeterlilik algılarını gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu

maddelerin tersine kodlanmıştır. Olumlu ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 1 – “Katılıyorum” 7 şeklinde puanlanırken olumsuz ifadeler verilen cevaplar için “Katılmıyorum” 7 – “Katılıyorum” 1 şeklinde puanlanmıştır.

Analizlerin birinci basamağında her bir maddenin “iç tutarlılık ölçütüne dayalı” madde ayırt edicilik analizi yapılmıştır. Bu yöntemde her bir maddenin alt ve üst % 27’lik gruplar için ayırıcı olup olmadığı incelenmiştir (Erkuş, 2003:135-138–Tezbaşaran,1997: 31-36). Her bir madde için bağımsız gruplarda iki yönlü t-testi yapılmış, alt ve üst grupların ortalamalarında anlamlı bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Ölçekte yer alan maddelere ilişkin madde analizi sonuçları Tablo 2.4.1.’de verilmiştir.

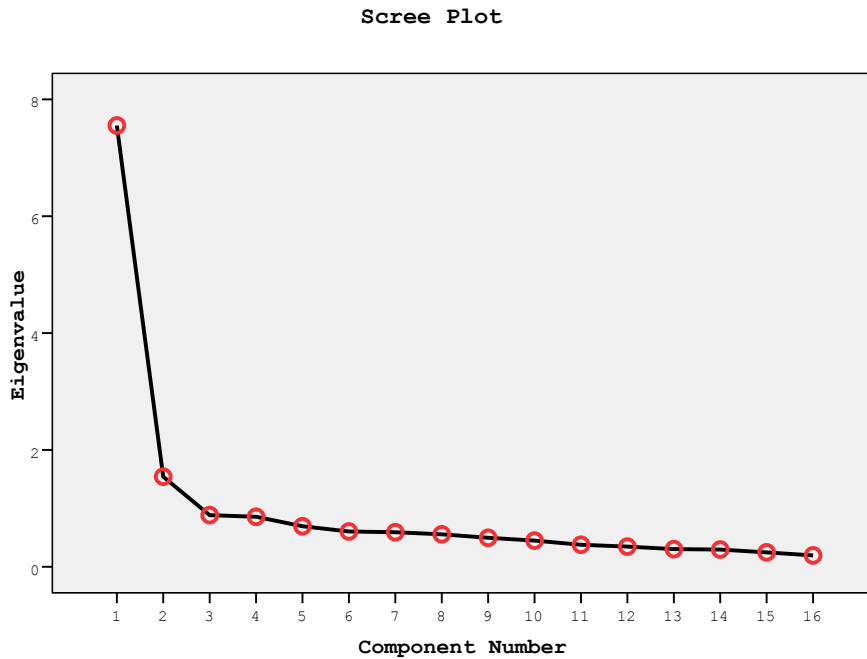
Tablo 2.4.1.: Seçilen Maddelerin Ayırt Ediciliğine İlişkin T-Testi Sonuçları

Denemelik Ölçek Madde No	Ölçek Madde No	Grup % 27	N	$\bar{X}$	Ss	T	Sd	P
Madde 03	1	Alt	39	3,2821	1,16864	6,997	76	,000
		Üst	39	5,3077	1,37943			
Madde 05	2	Alt	39	4,2051	1,36072	6,524	76	,000
		Üst	39	5,8718	,83286			
Madde 06	3	Alt	39	4,2051	1,17383	7,005	76	,000
		Üst	39	5,9231	,98367			
Madde 08	4	Alt	39	3,6667	1,05963	10,965	76	,000
		Üst	39	5,9744	,77755			
Madde 10	5	Alt	39	4,2564	1,39015	7,830	76	,000
		Üst	39	6,2051	,69508			
Madde 11	6	Alt	39	3,8718	1,34124	9,373	76	,000
		Üst	39	6,1026	,64051			
Madde 15	7	Alt	39	4,3590	1,13525	9,154	76	,000
		Üst	39	6,4103	,81815			
Madde 19	8	Alt	39	3,8974	1,20950	8,890	76	,000
		Üst	39	6,1026	,96777			
Madde 20	9	Alt	39	4,3333	1,22116	8,464	76	,000
		Üst	39	6,2821	,75911			
Madde 21	10	Alt	39	4,2051	1,12810	9,721	76	,000
		Üst	39	6,3333	,77233			
Madde 22	11	Alt	39	4,2564	1,31225	9,122	76	,000
		Üst	39	6,3846	,63310			
Madde 23	12	Alt	39	4,0513	,99865	9,586	76	,000
		Üst	39	6,0256	,81069			
Madde 24	13	Alt	39	4,0256	1,34726	8,761	76	,000
		Üst	39	6,2308	,80986			
Madde 26	14	Alt	39	4,0000	1,21395	9,871	76	,000
		Üst	39	6,2564	,75107			
Madde 31	15	Alt	39	4,1795	1,27469	8,958	76	,000
		Üst	39	6,2821	,72361			
Madde 38	16	Alt	39	4,3333	1,30451	9,047	76	,000
		Üst	39	6,4103	,59462			

Yapılan t-testi sonuçları ölçekte yer alan maddelerin tamamının alt ve üst gruplar için ayırıcı olduğunu göstermiştir (her bir madde için $p = ,000$). Bu sonuçlardan hareketle ölçekte yer alan maddelerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerle olmayanları gerekli düzeyde ayırt ettiği söylenebilir.

Analizlerin ikinci basamağında açıklayıcı faktör analizi yapılmıştır. Öncelikle faktör analizi yapmak için verilerin uygun olup olmadığını test eden Kaiser- Meyer- Olkin (KMO) ve Bartlett testi yapılmıştır. KMO testi ölçüm değeri 0,884, Bartlett Sphericity testi kay kare değeri 4334,683 ($sd = 1128$, $p = ,000$) olarak hesaplanmıştır. KMO değerinin, 90'a yakın olduğu Bartlett testi p değerinin 0,05'ten küçük olduğu dolayısıyla veri setinin faktör analizi için uygun olduğu görülmüştür. Veri setinin faktör analize uygun olduğuna yönelik kanıtlar toplandıktan sonra “Temel Bileşenler Analizi” yöntemi kullanılarak faktör analizi yapılmıştır.

Şekil 2.4.1.: Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Yığılma Grafiği



Döndürülmüş faktör analizinde Varimax yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar değerlendirilirken özdeğeri 1'in üzerinde olan faktörler anlamlı kabul edilerek dikkate alınmıştır. Faktör yüklerinin incelenmesinde minimum değer olarak .45 kabul edilmiştir. Ayrıca yığılma grafiğinin kırılma noktası da yapıyı belirlemede dikkate alınmıştır. Önce döndürülmemiş faktör analizi yapılmış ve 41 maddenin .45 ve daha

yüksek faktör yükü ile 1. faktörde olduğu, 7 maddenin ise diğer faktörlere dağıldığı görülmüştür. Bu 7 madde ölçekten çıkarıldıktan sonra döndürülmüş faktör analizi yapılmıştır. Döndürme sonrasında öz değeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %68,402'sini açıklayan 9 faktörlü bir yapı tespit edilmiştir. Faktör yükü .45'in üzerinde olan bir veya iki madde içeren 3 faktör olduğu görülmüş ve bu faktörlerde .45'in üzerindeki faktör yükleriyle tek başlarına bulunan ya da ikişerli olarak gruplanan 1,2,37,14,4,36 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ayrıca ilk iki faktör dışındaki faktörlerde yer alan maddeler kuramsal olarak kümelenmediğinden ölçekten çıkarılmıştır. Geriye kalan iki faktörde yer alan 16 madde ölçeğe alınmıştır.

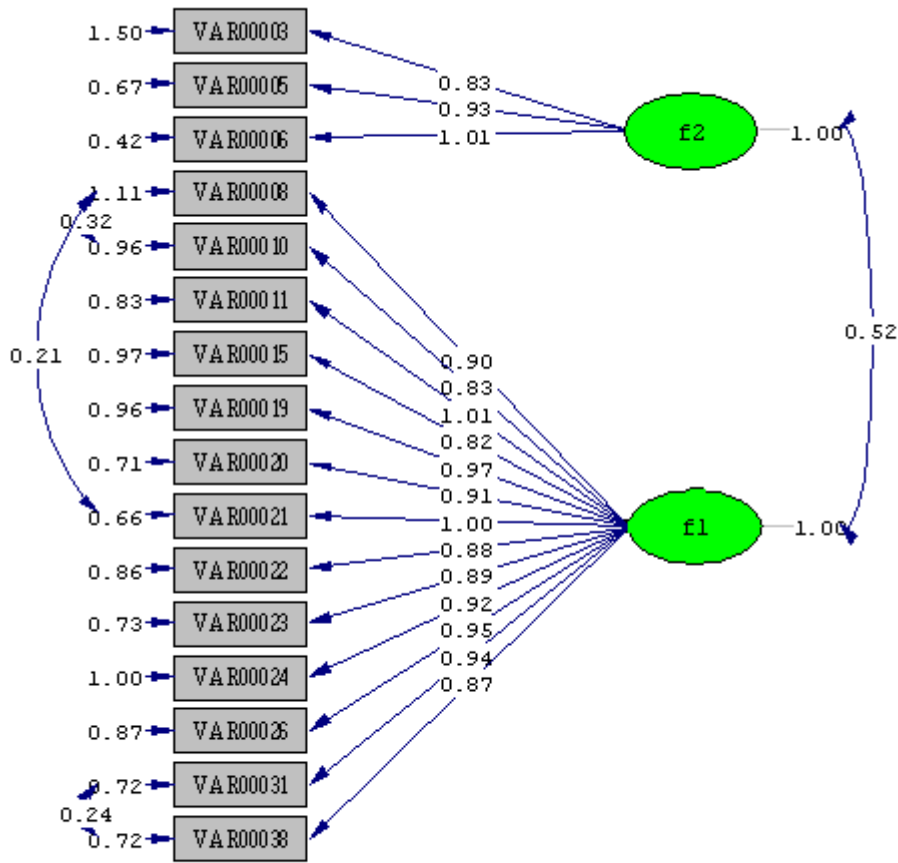
Döndürme sonrasında ölçekten madde çıkarılmasının ardından aynı yöntemi kullanarak tekrar döndürülmüş faktör analizi yapılmıştır. Yapılan analizde özdeğeri 1'in üzerinde olan ve toplam varyansın %56,852'si açıklayan iki faktörlü bir yapı elde edilmiştir. Döndürme sonrasında 13 maddenin 1. Faktör, 3 maddenin 2. faktörde olduğu tespit edilmiştir. 1. faktörde yer alan maddeler genel kompozisyon yazma becerisi ile ilgilidir. 2. faktörde yer alan maddeler ise dil bilgisi kurallarıyla ilgilidir. Maddelerin faktör yüklerinin, 610 ile ,832 arasında değiştiği görülmüştür. Ölçekte yer alan maddelerin faktör yükleri tablo 2.4.2.'de görülmektedir.

Tablo 2.4.2.: Seçilen Maddelerin Faktör Yükleri

	Faktörler	
	1	2
Madde 31	,784	
Madde 21	,770	
Madde 38	,754	
Madde 11	,748	
Madde 19	,727	
Madde 22	,723	
Madde 20	,722	
Madde 26	,710	
Madde 23	,700	
Madde 24	,685	
Madde 10	,630	
Madde 15	,625	
Madde 08	,610	
Madde 06		,832
Madde 05		,811
Madde 03		,728

Joreskog ve Sörböm 'e göre doğrulayıcı faktör analizinde daha önceden edinilen bilgilerden hareketle oluşturulan bir modelin eldeki veriler tarafından doğrulanıp doğrulanmadığı sınıdır. Doğrulayıcı faktör analizinde örtük değişkenler teorik bir yapıyı temsil ederken gözlenen ölçümler ise bu yapının göstergeleri olarak tasarlanır (Akt:Özbayve Uyar, (2009:643). Buradan hareketle şekil: 2.4.2'de (aşağıdaki)görüldüğü gibi doğrulayıcı faktör analizi, iki örtük değişkenin (açımlayıcı faktör analizinde belirlenen iki faktörün) 16 gözlenen değişkeni doğru bir şekilde yordayabildiğine dair bir eşitlik üzerine kurulmuştur.

Şekil 2.4.2.: Modelin Doğrulayıcı Faktör Analizi Görüntüsü



Chi-Square=132.29, df=100, P-value=0.01694, RMSEA=0.048

Yapılan analiz sırasında, düzeltme indeksi incelenmiş 8. ve 10. maddelerin; 2. ve 38.maddelerin; ve 31. ve 38. maddelerin hata varsyanları birbiriyle ilişkilendirilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizinde, yapının uygunluğu için model uygunluk ölçütlerinden RMSEA(Root Mean Square Error of Approximation), SRMR

(Standardized Root Mean Square Residual), GFI (Goodness of Fit Index), AGFI (Adjusted Goodness of Fit Index), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index) değerleri dikkate alınmıştır. Elde edilen sonuçlara göre modelin uygun olması durumunda 0,05'in altında olması gereken RMSEA değerinin 0,048 ve SRMR değerinin 0,047 olduğu belirlenmiştir. Ayrıca modelin uygunluğu durumunda 0,90 ve üzerinde olması gereken GFI değerinin 0,90, AGFI değerinin 0,86, CFI değerinin 0,99 NFI değerinin 0,96 olduğu görülmüştür. Schumacker ve Lomax, Şimşek, Kline'e göre elde edilen bu bulgular, modelin veriler tarafından doğrulandığını göstermektedir.

Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı yani psikolojik testlerde sıkça kullanılan Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,928,; ikinci faktör için 0,743; ölçeğin tümü için 0,922 bu sonuçlar ölçeğin yeterli güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir.(Alpar,2003:382)

2. Kişisel Bilgi Formu

Uygulamaya katılan öğrencilere ait kişisel bilgileri (cinsiyet, yaş, ülke, ana dil, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma durumu vb.) toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen 18 soruluk bir anket (Kişisel Bilgi Formu). (bkz. Ek: 5) kullanılmıştır.

3. Yazılı Anlatım Konuları

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımdaki başarılarını tespit etmek amacıyla kendilerine verilen konulardan biri hakkında kompozisyon yazmaları istenmiştir. Verilen bu kompozisyon konularının C2 seviyesine uygun olmasına dikkat edilmiştir ve bu doğrultuda 10 konu belirlenmiştir. Belirlenen kompozisyon konuları Gazi Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü ve Gazi TÖMER'de çalışan 16 alan uzmanına sunulmuş ve konuları değerlendirmeleri istenmiştir. Değerlendirmede konuların uygunluk derecesine göre “ Uygun / Kısmen Uygun / Uygun Değil” seçeneklerinden birinin işaretlenmesi istenmiş, 3'ten 1'e doğru bir puanlama yapılmıştır. (bkz. Ek: 2)

Seçilen konular ve uzmanlardan aldıkları puanlar 2.4.5'te gösterilmiştir.

Tablo 2.4.5.: Kompozisyon Konuları

	KONULAR	P
1	Türkiye’de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.	48
2	Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.	42
3	Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.	40
4	Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.	39
5	İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.	37
6	Ailenizden ve ülkenizden uzakta yaşamının olumu ve olumsuz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.	33
7	Dünyada çözmek istediğiniz en büyük problemi anlatan bir kompozisyon yazınız.	30
8	Türkiye’de gezip gördüğünüz ve sizi çok etkileyen bir yeri anlatınız.	28
9	Teknolojinin olumlu ve olumsuz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.	26
10	Hiç unutamadığınız bir anınızı anlatınız.	25

Uzman görüşlerinden alınan puanlar doğrultusunda en yüksek puanı alan ilk 5 konu öğrencilere sunulmuş ve öğrencilerden bu konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazmaları istenmiştir.

4. Dereceli Puanlama Anahtarı

Öğrencilerden alınan kompozisyon kâğıtlarını değerlendirmek için araştırmacı tarafından dereceli puanlama anahtarı (rubrik) geliştirilmiştir.

Rubrik, Sezer, ’e (2005:63) göre “belli bir öğretim süreci sonunda beklenen öğrenci performansının farklı boyut ve düzeylere bölünerek değerlendirilmesidir. Herhangi bir performansı değerlendirmek için oluşturulan ölçme aracına uluslararası

literatürde “Rubric” denilmektedir. Bu araç ülkemizde “Puanlama Yönergesi”, “Dereceli Puanlama Anahtarı”, “Değerlendirmeye Esas Ölçütler”, “Değerlendirme Ölçeği”, “Değerlendirme Formu” ya da “Derecelendirme Ölçeği” olarak adlandırılmaktadır.”

Rubrik, öğrencinin gerçekleştirmesi beklenen performans tanımlarının, farklı boyut ve düzeylere bölünerek bir ölçekte gösterilmesi olarak tanımlanmıştır. Rubrik, değerlendirilecek işin boyutlarını bir liste hâline getirip her bir boyut için (düşükten yükseğe) yapılacak işin tanımını yaparak öğrenci çalışmasını değerlendirmeye yarayan bir ölçme aracıdır. (Sezer,2005:64)

Sezer (2005:64) rubrik hazırlanırken izlenecek aşamaları şöyle açıklar:

1. Performansın seçilmesi.
2. Performans boyutlarının belirlenmesi.
3. Performans düzeylerinin saptanması.
4. Performans tanımlarının yazılması.

Bütün bu aşamalardan sonra rubrik türünün belirlenmesi gerekmektedir. Rubrik analitik ve bütüncül olmak üzere iki farklı türde hazırlanabilir. Beyin fırtınası yoluyla bir tanımlar listesi oluşturulduktan sonra ölçülecek performansı farklı boyutlara ayırmadan, özelliklerin tümünün farklı düzeyler için tanımlaması yapıldığında bütüncül rubrik (holistic rubric); ölçülecek performansı oluşturan özellikleri alt becerilerine (boyutlarına) ayırarak farklı performans düzeyleri için tanımlar yapıldığında ise analitik rubrik (analytic rubric) geliştirilir. (Sezer,2005:65)

Bütün bu bilgilerin ışığında araştırmada kullanılacak rubrik analitik rubrik olarak belirlenmiştir. Oluşturulması düşünülen rubrik için ilgili literatür taranmış (Brown. H.D. 2004, Pajares. F. Ve Urdan. T. 2005, Coombe et all, 2007, McManus M. S. 2008, Dement. L. 2008, Saddler. B. And Andrade. H. 2004, Beyreli. L. Ve Arı. G.2009, Sezer, S.) ve Türkçe eğitimi alan uzmanlarından görüş alınmıştır. Daha sonra araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarı geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarı beş bölüm ve on yedi özellikten oluşturulmuştur. Öğrencilerden yazılı anlatımlarında sergilemeleri gereken kazanımlar Sayfa Düzeni, Başlık, Plan ve İşleyiş, Dil ve Anlatım, Yazım ve Noktalama olmak üzere beş boyuta ayrılmış ve bu beş boyutun her birinin altına o boyutta olması düşünülen özellikler alt boyut olarak yerleştirilmiştir. Daha sonra her bir boyutun altında bulunan alt boyut özellikleri için dört ayrı performans (En iyi için 4, iyi için 3, orta için 2 ve en kötü için 1) tanımları verilmiştir.

Oluşturulan bu denemelik rubrik, Gazi Üniversitesi TÖMER’de 2007-2008 eğitim yılında öğrenim gören Tanzanya (14), Kenya (12), Malawi (7), Myanmar (6), Çin (3), G.Afrika (1), Moldova (2), ABD (1), Japonya (1), Kore (1), Ürdün (1), Nijerya (1) olmak üzere 12 farklı ülkeden 50 yabancı öğrenciden alınan kompozisyon kâğıtların değerlendirilmesi yoluyla sınanmıştır. Bu işlem, biri araştırmacı olmak üzere toplam 3 uzman tarafından gerçekleştirilmiş, elde edilen sonuçlar SPSS 15.0 paket programına aktarılmış ve değerlendirilmiştir. Yapılan istatistiksel işlemlerden sonra yazma rubruğı puanlayıcı güvenilirlik kat-sayısı ,790 olarak hesaplanmıştır. Bu sayı, 70’ten büyük olduğu için geliştirilen dereceli puanlama anahtarı gerekli güvenilirliğe sahiptir.

2.5.Verilerin Analizi

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini, yazma becerisi öz yeterlilik algılarını ve yazma becerisi öz yeterlilik algıları ile yazılı anlatım başarıları arasındaki ilişki düzeyini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada toplanan verilerin analizinde; betimsel istatistik (frekans (f), yüzde (%), aritmetik ortalama), ANOVA, T-testi, Kruskal Wallis ve Mann Whitney U Testi analizleri kullanılmıştır. Test analizleri SPSS 15.0 (Statistic Package for Social Science) programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın alt problemleri doğrultusunda yapılan analizlerde kullanılan testler sırasıyla açıklanmıştır:

1. Öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin;

Türkçeyi öğrenme algısı, Türkçe kitap, dergi, gazete, okuma durumu, Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumu, Türk televizyonlarını izleme durumu değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-testi yapılmıştır. T testi “iki ilişkisiz örneklem ortalamaları arasındaki farkın manidar olup olmadığını test etmek için kullanılır.” (Büyüköztürk,2010:39)

Cinsiyet ve daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Mann Whitney U Testi yapılmıştır. Mann Whitney U Testi, “iki ilişkisiz örneklemde elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder.” (Büyüköztürk,2010:155)

Yaş, Türkçe öğrenme amacı, internete girme sıklığı, internette Türkçe kullanma, e-posta yazarken Türkçe kullanma, kısa mesaj yazarken Türkçe kullanma değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek

Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) “İlişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır.” (Büyüköztürk,2010:48)

Okuma sıklığı, bildikleri dil sayısı ve Türkiye’de bulunma süreleri değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır. Kruskal Wallis testi “ ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirinden anlamlı fark gösterip göstermediğini test eder.” (Büyüköztürk,2010:158)

2. Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının;

Cinsiyet, daha önce Türkçe eğitim alma, Türkçeyi öğrenme algısı, Türkçe kitap, dergi, gazete, okuma durumu, Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumu, Türk televizyonlarını izleme durumu, değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-testi yapılmıştır.

Yaş, okuma sıklığı, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenme amacı, internete girme sıklığı, internette Türkçe kullanma, kısa mesaj yazarken Türkçe kullanma değişkenlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır.

E-posta yazarken Türkçe kullanma değişkenine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Kruskal Wallis testi yapılmıştır.

3. Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığını belirleyebilmek için Pearson Korelasyon Katsayısı değeri kullanılmıştır. “Korelasyon kat sayısı, değişkenler arasındaki ilişkinin düzeyini ya da miktarını ve yönünü açıklayan bir sayıdır.” (Büyüköztürk, 2010:31)

4. Araştırmaya katılan Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla kullanılan “Kişisel Bilgi Formu’ndan elde edilen verilerin frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılmıştır. Verilerin cinsiyet değişkenine göre yapılan değerlendirmelerinde çapraz tablolardan yararlanılmıştır.

III. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin **“Yazma Becerileri”, “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları” ve “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları” ile “Yazma Becerisi”** arasındaki ilişkiye dair elde edilen sonuçlara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin Yazma Becerileri ve Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı düzeylerinin cinsiyet, yaş, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma, Türkçeyi öğrenme algıları, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumu, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenme amaçları, internette Türkçe kullanma durumu, e-posta yazarken Türkçe kullanma durumu, kısa mesaj yazarken Türkçe kullanma durumu, Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklığı, internete girme sıklığı, Türk televizyonlarını izleme durumu gibi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın birinci alt probleminde “Araştırmaya katılan öğrencilerin **“Yazılı anlatım başarıları ne düzeydedir?”** sorusuna cevap aranmıştır.

Daha önce çalışmanın verilerin analizi kısmında açıklandığı üzere, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yazılı anlatım başarı düzeylerinin belirlenebilmesi için kompozisyon yazdırılmış ve yazdırılan bu kompozisyonlar araştırmacı tarafından geliştirilen dereceli puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir.

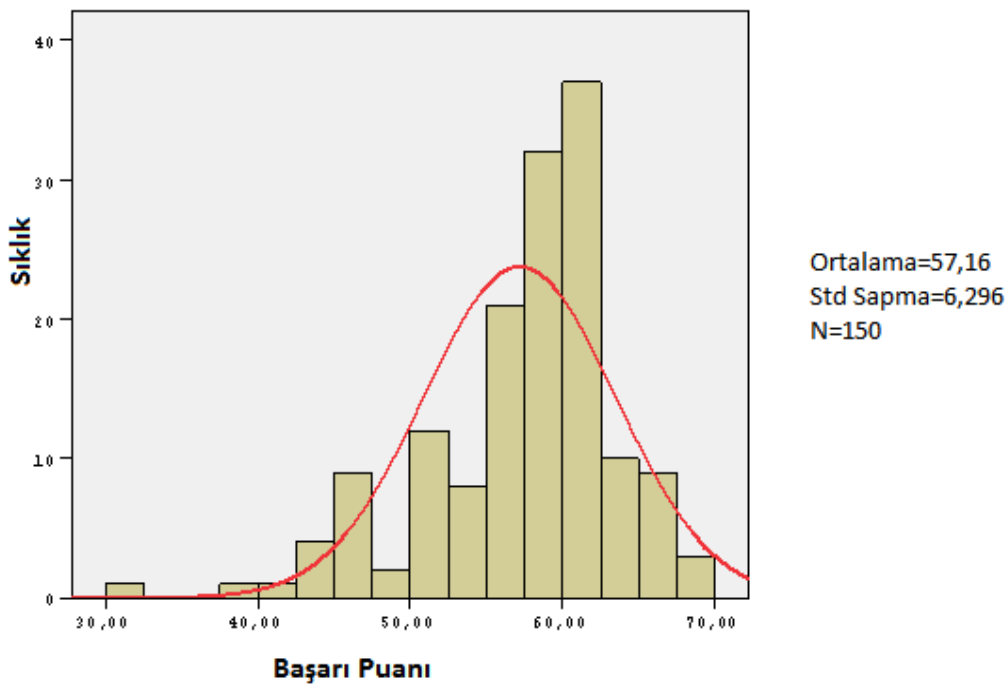
Dereceli puanlama anahtarından alınan toplam puanlar 17-68 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek 17-34 arası puan alanlar “düşük”, 35-51 arası puan alanlar “orta”, 52-68 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde başarı gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatımlarından aldıkları toplam puanlara göre yazılım anlatım başarı düzeyleri tablo3.1.1.’de gösterilmiştir.

Tablo:3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanlarının Dağılım Düzeyi

	f	%
Düşük (17-34)	1	0,66
Orta (35-51)	26	17,33
Yüksek (52-68)	123	82,00
Toplam	150	

Tablo:3.1.1.'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı anlatım başarılarının “yüksek” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Başarı düzeyi “düşük” bulunan sadece 1 öğrenci bulunmaktadır. Başarı düzeyi “orta” olanların oranı ise % 17,33’tür. Araştırmanın bulgularından bir tanesi de araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun en çok zorlandıkları beceri olarak yazmayı göstermiş olmalarıdır. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazma dersini zor görmelerine rağmen göstermiş oldukları bu başarı onların yazma uygulamalarına karşı yüksek bir motivasyonla harlandıklarının bir göstergesi olarak ifade edilebilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının dağılımı Şekil: 3.1.1’de gösterilmiştir.

Şekil: 3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanları Dağılımı



Araştırmaya katılan 150 öğrencinin yazılı anlatım başarı puanları Tablo:3.1.2’de gösterilmiştir.

Tablo: 3.1.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Puanları

ÖĞRENCİ	YAZILI ANLATIM PUANI	ÖĞRENCİ	YAZILI ANLATIM PUANI	ÖĞRENCİ	YAZILI ANLATIM PUANI	ÖĞRENCİ	YAZILI ANLATIM PUANI
1	45	41	57	81	60	121	32
2	46	42	59	82	54	122	56
3	38	43	56	83	57	123	53
4	59	44	58	84	59	124	58
5	52	45	59	85	63	125	50
6	52	46	62	86	62	126	61
7	54	47	60	87	63	127	54
8	61	48	53	88	62	128	59
9	49	49	59	89	60	129	60
10	46	50	61	90	60	130	60
11	44	51	59	91	62	131	65
12	55	52	62	92	63	132	57
13	43	53	40	93	58	133	60
14	51	54	51	94	67	134	60
15	45	55	63	95	64	135	67
16	60	56	63	96	67	136	64
17	57	57	61	97	60	137	46
18	57	58	55	98	68	138	66
19	59	59	52	99	65	139	62
20	56	60	60	100	67	140	60
21	46	61	52	101	57	141	61
22	47	62	58	102	62	142	46
23	52	63	61	103	60	143	44
24	58	64	59	104	59	144	58
25	54	65	65	105	59	145	66
26	57	66	58	106	63	146	50
27	60	67	60	107	62	147	49
28	55	68	58	108	56	148	55
29	62	69	58	109	68	149	44
30	60	70	58	110	64	150	51
31	60	71	56	111	68		
32	59	72	61	112	55		
33	54	73	61	113	59		
34	58	74	59	114	61		
35	46	75	58	115	52		
36	50	76	59	116	62		
37	58	77	57	117	55		
38	59	78	61	118	57		
39	53	79	59	119	63		
40	57	80	59	120	59		

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın ikinci alt probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin “**Yazılı Anlatım Başarı Düzeyinin**” cinsiyet, yaş, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma, Türkçeyi öğrenme algıları, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumu, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenme amaçları, internette Türkçe kullanma durumu, e-posta yazarken Türkçe kullanma durumu, kısa mesaj yazarken Türkçe kullanma durumu, Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklığı, internete girme sıklığı, Türk televizyonlarını izleme durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

3.2.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediği, Levene istatistiği p değeri 0,05’ten (,025) küçük olduğu için Mann Whitney U-Testi ile sınanmıştır. Bu testin sonuçları tablo 3.2.1.1.’de yer almaktadır:

Tablo 3.2.1.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U –Testi Sonuçları

Cinsiyet	Levene	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	p
Kız	,025	47	90,46	4251,50	1717,5	,004*
Erkek		103	68,67	7073,50		

*p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$U=1717,5$, $p<,05$]. Anlamlı farklılığın kız öğrencilerin lehine olduğu Tablo 3.2.1.1.’de görülmektedir. Bu da gösteriyor ki, sıra ortalamaları dikkate alındığında, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kız öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri (90,46) erkek öğrencilere (68,67) göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterecek şekilde daha iyidir.

3.2.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının yaşa göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan, bağımsız örneklem için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.2.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,268	247,451	3	82,484	2,116	,101	
Gruplar İçi		5652,509	145	38,983			
Toplam		5899,960	148				

Yapılan analiz neticesinde, Tablo 3.2.2.1.'den de anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F_{(3-145)}=2,116$; $p>,05$].

3.2.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Daha Önce Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin daha önce Türkçe eğitimi alma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla Levene İstatistiği p değeri 0,05'ten (,001) küçük olduğu için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.2.3.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Mann Whitney U –Testi Sonuçları

Daha Önce						
Türkçe Eğitimi	Levene	n	Sıra Ort.	Sıra Top.	U	P
Almış	,001	29	82,07	2380,00	1564,00	,363
Almamış		121	73,93	8945,00		

Tablo 3.2.3.1. incelendiğinde araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$U=1564,00$; $p>,05$]. Ancak; sıra ortalamaları dikkate alındığında, aralarındaki fark her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da, daha önce Türkçe eğitimi almış olan öğrencilerin (82,07) almamış olan öğrencilere (73,93) göre daha başarılı oldukları görülmektedir. Bu da göstermektedir ki öğrenilmekte olan dilde daha önce bir eğitim almak bireylerin öğrenilen dildeki yazma başarıları üzerinde olumlu yönde etkili olmaktadır. Buradan hareketle bu alanda çalışan eğitimcilerin öğrencilerinin Türkçeye ait geçmiş dil yaşantılarını bilmeleri ve sınıf içi uygulamalarında bu durumu göz önünde bulundurmaları öğrencilerin Türkçe öğrenmedeki başarılarını artıracığı söylenebilir.

3.2.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının daha önce Türkçe eğitimi alma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.4.1.:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe							
Öğrenmek	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Zor	,656	63	56,61	6,16	146	-,974	,332
Kolay		85	57,63	6,42			

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının aldıkları Türkçe eğitimini kolaylık zorluk bakımından nasıl algıladıkları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(146)}=-,974$; $p>,05$]. Tablo 3.2.4.1.'de de görüldüğü üzere Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrencilerle (56,61) kolay olduğunu düşünen öğrencilerin (57,63) başarı ortalamaları hemen hemen aynı düzeydedir.

3.2.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe yayın okuma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.2.5.1.:Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kitap Gazete	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Okuyor	,299	135	57,21	6,20	148	,177	,861
Okumuyor		15	56,86	7,31			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının dersler dışında gazete, dergi veya kitap gibi Türkçe yayınları okuyup okumama değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(148)}=,177$; $p>,05$]. Tablo 3.2.5.1.'de de görüldüğü üzere, Türkçe yayınları okuduğunu belirten öğrencilerle (57,21) okumadığını belirten öğrencilerin (56,86) yazılı anlatım başarı puanları hemen hemen aynı düzeydedir.

3.2.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin dersler dışında gazete, dergi veya kitap gibi Türkçe yayınları okuma sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği, Levene İstatistiği p değeri 0,05'ten (,042) küçük olduğu için Kruskal Wallis Testi ile sınanmıştır. Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tablo 3.2.6.1'de gösterilmiştir:

Tablo 3.2.6.1. : Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Okuma Sıklığı	Levene	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Her gün	,042	26	75,63	3	5,052	,168	
Haftada birkaç		77	82,29				
Ayda birkaç		31	63,69				
Hiç okumayan		16	65,47				

Yapılan analizler neticesinde Türkçe yayınları okuma sıklığı değişkenine göre öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(3)} = 5,052$; $p > ,05$]. Tablo 3.2.6.1.'de de görüldüğü üzere, her ne kadar aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da haftada birkaç kez Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerin (82,29) en yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu; ayda birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerin (63,69) ise en düşük sıra ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle öğrencilerin düzenli olarak Türkçe yayınları okumalarının yazılı anlatım başarıları üzerinde olumlu yönde etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.2.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Dersi Dışında Yazma Çalışmaları Yapma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe dersi dışı yazma çalışmaları yapma durumlarına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini

belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.2.7.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Dersi Dışında Yazma Çalışmaları Yapma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Kompozisyon	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Yazıyor	,908	47	57,12	6,28	147	-,070	,944
Yazmıyor		102	57,20	6,36			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının dersler dışında Türkçe yazma çalışması yapma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(147)} = -,070$; $p > ,05$]. Tablo 3.2.7.1.'de de görüldüğü üzere, ders dışında Türkçe yazılar yazdığını belirten öğrenciler ile (57,12) yazmadığını belirten öğrencilerin (57,20) yazılı anlatım başarı puan ortalamaları hemen hemen aynıdır.

3.2.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin bilinen dil sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediği, Levene İstatistiği p değeri 0,05'ten (,004) küçük olduğu için Kruskal Wallis Testi ile sınanmıştır. Kruskal Wallis Testi sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.8.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Okuma sıklığı	Levene	n	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Bir Dil	,004	98	71,64	3	,906	,824	
İki Dil		38	77,76				
Üç Dil		8	79,19				
Dört Dil		2	60,75				

Yapılan analizler neticesinde öğrencilerin bildikleri dil sayısı değişkenine göre yazılı anlatım başarı puanlarının anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(3)}=,906$; $p>,05$]. Bu durum göstermektedir ki birden çok dil bilmek öğrenilen dilde başarılı olmak için tek başına yeterli değildir. Ancak bu durumun öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerini yükselttiği söylenebilir.

3.2.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini, belirleyebilmek amacıyla Levene İstatistiği p değeri 0,05’ten (,008) küçük olduğu için Mann Whitney U-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.2.9.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Okuma sıklığı	Levene	n	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
0-6 ay	,008	24	74,65	3	2,097	,552	
6 -12 ay		100	78,14				
1-3 yıl		15	60,97				
3 yıl ve üstü		11	73,23				

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$X^2_{(3)}=2,097$; $p>,05$]. Bu sonuçtan hareketle bir dilde başarılı olmak için öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede yaşamının tek başına yeterli olmadığı söylenebilir. Bu alanda çalışan eğitimcilerin öğrencilerin Türkçeyi sadece sınıf ortamında değil, sosyal hayatın bütün boyutlarında da kullanmalarını sağlamak için uygun etkinlikler hazırlamaları ve öğrencileri Türkçeyi hayatın her aşamasında kullanmaya teşvik etmeleri öğrencilerin yazılı anlatım başarılarını artırabilir.

3.2.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türkçe Öğrenme amacına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.10.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,223	670,013	4	167,503	4,604	,002*	1-4
Gruplar İçi		5238,725	144	36,380			1-5
Toplam		5908,738	148				

*p<,05

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazılı anlatım puanlarının Türkçe öğrenme amaçları değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(4)}=4,604$; $p<,05$]. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla LSD testi yapılmıştır. Yapılan analiz sonucunda, Tablo 3.2.10.2.'de de görüldüğü üzere iş için Türkçeyi öğrenenler (62,14) ile lisans eğitimi için Türkçeyi öğrenenler (56,04) arasında, iş için Türkçeyi öğrenenler lehine; eğitim ve iş dışında farklı bir amaç için Türkçeyi öğrendiğini belirtenler ile (62,85) ile lisans eğitimi için Türkçeyi öğrenenler (56,04) arasında, eğitim ve iş dışında farklı bir amaç için Türkçeyi öğrendiğini belirtenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir. Bu durum dil öğrenmedeki amacın öğrenilen dildeki başarı üzerinde etkisi olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 3.2.10.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Gruplar	n	Ort.	Standart	Standart	En	En
			Sapma	Hata	Düşük	Yüksek
1.Lisans	110	56,04	6,33	,60	32,00	68,00
2.Yüksek Lisans	21	58,80	5,22	1,13	46,00	67,00
3. Doktora	4	61,50	1,73	,86	59,00	63,00
4. İş	7	62,14	4,70	1,77	55,00	68,00
5. Diğer	7	62,85	5,39	2,04	52,00	68,00
Toplam	149	57,18	6,31	,51	32,00	68,00

3.2.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının internete girme sıklığına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için yapılan bağımsız örneklemeler için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.11.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,184	285,558	8	35,695	,890	,527	
Gruplar İçi		5614,401	140	40,103			
Toplam		5899,960	148				

Yapılan analiz neticesinde, Tablo 3.2.11.1.'den de anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının internete girme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmüştür [$F_{(8-140)} = ,890$; $p > ,05$].

3.2.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin İnternette Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının İnternette Türkçeyi kullanmalarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış olup sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin İnternette Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın						Anlamlı	
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,173	203,096	5	40,619	1,025	405	
Gruplar İçi		5707,044	144	39,632			
Toplam		5910,140	149				

Tablo 3.2.12.1.'de de görüldüğü üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının internette Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır [$F_{(5-144)} = 1,025$; $p > ,05$].

3.2.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin E-posta Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının e-posta yazarken Türkçeyi kullanma durumuna göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış, sonuçlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.13.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin E-Posta Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,125	145,235	5	29,047	,723	,607	
Gruplar İçi		5741,516	143	40,150			
Toplam		5886,752	148				

Yapılan analiz neticesinde, Tablo 3.2.13.1.'den de anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanları, e-posta yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir [$F_{(5-143)} = ,723$; $p > ,05$].

3.2.14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Kısa Mesaj Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının kısa mesaj yazarken Türkçeyi kullanma durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için tek faktörlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Test sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.2.14.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Kısa Mesaj Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,068	200,010	5	40,002	,995	,423	
Gruplar İçi		5670,249	141	40,215			
Toplam		5870,259	146				

Yapılan analiz neticesinde, Tablo 3.2.13.1.'den de anlaşıldığı üzere, araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının kısa mesaj yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. [$F_{(5-141)} = ,995$; $p > ,05$].

3.2.15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarılarının Türk Televizyonlarını İzleme durumlarına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.2.15.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeylerinin Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Türk							
Televizyonu	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	P
İzliyor	,738	107	57,14	6,57	148	,130	,897
İzlemiyor		43	57,27	5,63			

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının Türk televizyonu izleme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.[$t(148)=-,130$; $p>,05$]. Tablo 3.2.15.1.'de de görüldüğü üzere Türk televizyon kanallarını izlediğini belirten öğrencilerin yazılı anlatım puanları (57,14) ile izlemediğini belirten öğrencilerin yazılı anlatım puanları (57,27) hemen hemen aynı düzeydedir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin “Yazma becerisi öz yeterlilik algıları ne düzeydedir?” sorusuna cevap aranmıştır.

Bu bölümde araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri daha önce verilerin analizi kısmında açıklandığı üzere, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin belirlenebilmesi için araştırmacı tarafından geliştirilen yazma becerisi öz yeterlilik algı ölçeği kullanılarak değerlendirilmiştir.

Yazma becerisi öz yeterlilik algı ölçeğinden alınan toplam puanlar 16-112 arasında değişmektedir. Bu aralık üç eşit parçaya bölünerek 16-48 arası puan alanlar “düşük”, 49-79 arası puan alanlar “orta”, 80-112 arası puan alanlar “yüksek” düzeyde

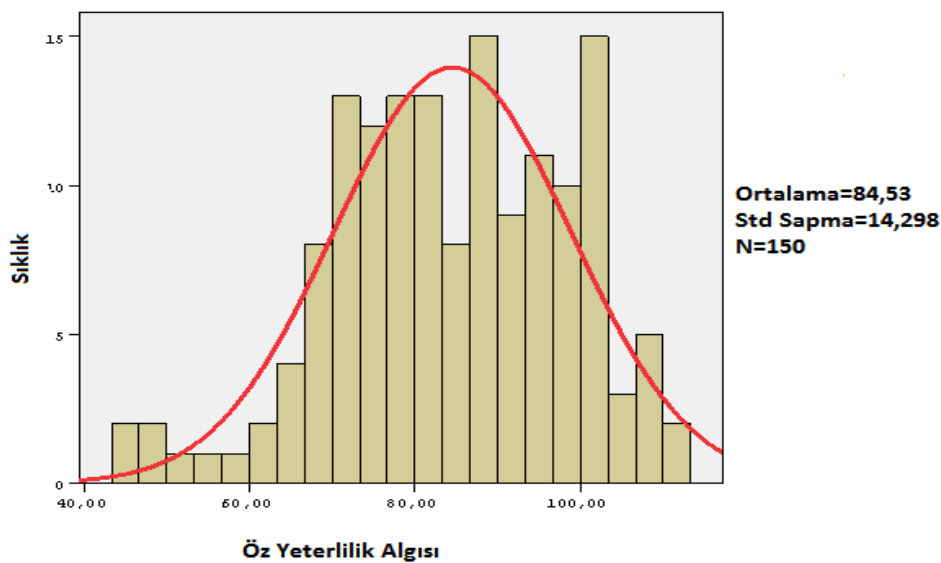
başarı gösterenler olarak üç gruba ayrılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları toplam puanlara göre yazılım anlatım öz yeterlilik düzeyleri tablo 3.3.1.'de gösterilmiştir.

Tablo 3.3.1. :Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Puanlarının Dağılım Düzeyi

	f	%
Düşük	4	2,7
Orta	55	36,7
Yüksek	91	60,7
TOPLAM	150	

Tablo:3.3.1'in sonuçlarına göre alınan toplam puanlarda Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin büyük çoğunluğunun yazılı anlatım öz yeterlilik algı düzeylerinin “yüksek” düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Başarı düzeyi “düşük” bulunan 4 öğrenci bulunmaktadır. Başarı düzeyi “orta” olanların oranı ise % 36,7'dir. Bu durum öğrencilerin büyük bir kısmının yazılı anlatım puanlarının yüksek olmasıyla açıklanabilir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri dağılımı şekil: 3.3.1.'de verilmiştir.

Şekil:3.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeyleri Dağılımı



Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım öz yeterlilik algı puanları Tablo: 3.3.2.'de gösterilmiştir.

Tablo: 3.3.2 Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Puanları

ÖĞRENCİ	PUAN	ÖĞRENCİ	PUAN	ÖĞRENCİ	PUAN	ÖĞRENCİ	PUAN
1	75	41	72	81	101	121	86
2	75	42	86	82	88	122	107
3	54	43	89	83	103	123	108
4	89	44	74	84	80	124	83
5	84	45	64	85	89	125	109
6	102	46	104	86	68	126	96
7	94	47	99	87	75	127	101
8	72	48	73	88	73	128	96
9	77	49	96	89	75	129	89
10	61	50	89	90	75	130	111
11	71	51	94	91	73	131	90
12	75	52	105	92	91	132	77
13	63	53	78	93	72	133	92
14	81	54	79	94	100	134	82
15	46	55	88	95	90	135	101
16	103	56	110	96	92	136	107
17	103	57	96	97	82	137	48
18	66	58	99	98	112	138	91
19	100	59	85	99	81	139	106
20	78	60	82	100	72	140	92
21	68	61	100	101	69	141	91
22	71	62	75	102	98	142	71
23	90	63	84	103	70	143	44
24	74	64	97	104	67	144	97
25	96	65	96	105	99	145	89
26	101	66	85	106	102	146	70
27	81	67	101	107	96	147	52
28	87	68	83	108	92	148	80
29	90	69	97	109	82	149	95
30	75	70	97	110	97	150	100
31	70	71	80	111	90		
32	73	72	80	112	84		
33	57	73	99	113	92		
34	81	74	90	114	68		
35	48	75	80	115	75		
36	72	76	92	116	102		
37	81	77	96	117	79		
38	82	78	64	118	86		
39	77	79	80	119	66		
40	76	80	82	120	73		

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın dördüncü alt probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin” cinsiyet, yaş, Türkiye’ye gelmeden önce Türkçe eğitim alma, Türkçeyi öğrenme algıları, Türkçe kitap, dergi, gazete okuma durumu, Türkçe dersi dışında şiir, kompozisyon, hikâye vb. yazma durumu, bildikleri dil sayısı, Türkiye’de bulunma süreleri, Türkçe öğrenme amaçları, internette Türkçe kullanma durumu, e-posta yazarken Türkçe kullanma durumu, kısa mesaj yazarken Türkçe kullanma durumu, Türkçe gazete, dergi vb. okuma sıklığı, İnternete girme sıklığı, Türk televizyonlarını izleme durumu gibi değişkenlere göre farklılaşmakta mıdır? sorusuna cevap aranmıştır.

3.4.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T- Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.4.1.1: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	,567	47	86,21	15,27	148	,940	,350
Erkek		103	83,76	13,84			

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. [$t_{(148)}=,940$; $p>,05$]. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmasa da kız öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinin (86,21) erkek akranlarının öz yeterlilik algı düzeyinden (83,76) daha yüksek olduğu Tablo 3.4.1.1.’de görülmektedir. Benzer bir

bulgu, araştırmanın yazma başarısının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği incelenirken de elde edilmişti. Ancak söz konusu bulguda kızlar lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştı. Sonuç olarak, bu durumda her iki bulguda da kızlar lehine bir sonuç elde edilmiştir. Bu bulguyu destekler nitelikte Frank Pajares ve Gio Valiante (1996) tarafından yapılan çalışmada da benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Söz edilen çalışmada da kız öğrencilerin öz yeterlilik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir. Ayrıca Rob Klassen (2001) tarafından gerçekleştirilen çalışmada yazma üzerine yapılan 16 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmada ise erkek öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

3.4.2. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya dahil edilen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla bağımsız örneklemeler için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tablo 3.4.2.1.'de gösterilmiştir:

Tablo 3.4.2.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Yaş Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,338	55,696	3	18,565	,089	,966	
Gruplar İçi		30313,351	145	209,058			
Toplam		30369,047	148				

Tablo 3.4.2.1.'de de görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3-145)}=,089$; $p>,05$].

3.4.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Daha Önce Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin daha önce Türkçe eğitimi alma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T- Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda gösterilmiştir:

Tablo 3.4.3.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Daha Önce Türkçe Eğitimi Alma Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Türkçe Eğitimi	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Almış	,119	29	85,41	17,47	148	,317	,753
Almamış		121	84,31	13,50			

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alıp almadıkları değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(148)}=,317$; $p>,05$]. Tablo 3.4.3.1.'de de görüldüğü üzere, Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi aldığını belirten öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleriyle (85,41) Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi almadığını belirten öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri (84,31) hemen hemen aynıdır. Bu sonuçtan hareketle öğrenilen dilde daha önce eğitim almanın o dile ait öz yeterlilik algısı üzerinde tek başına etkisinin olmadığı söylenebilir.

3.4.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip

göstermediği T-Testi ile sınanmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.4.4.1’de yer almaktadır:

Tablo 3.4.4.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçeyi Öğrenme Zorluğu Algısı Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Türkçe Öğrenmek	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Zor	,694	63	79,15	13,37	146	-4,227	,000*
Kolay		85	88,68	13,78			

*p<,05

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe öğrenmeyi kolaylık/zorluk bakımından nasıl algıladıkları değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(146)} = -4,227$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılık, Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünen öğrencilerin lehinedir. Tablo 3.4.4.1.’de de görüldüğü üzere Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünen öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri (88,68) Türkçe öğrenmenin zor olduğunu düşünen öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinden (79,15) daha yüksektir. Bu sonucun ortaya çıkmasında öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun yazma başarıların yüksek olmasının etkisi olduğu söylenebilir. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesi de öğrencilerin yazma başarılarının yüksek olduğu yönündeydi. Bu da göstermektedir ki öğrenciler, başarılı oldukları becerilerde daha yüksek öz yeterliğe sahiptir.

3.4.5. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe yayınları okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için T-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3.4.5.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Türkçe Yayın	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Okuyor	,388	135	85,28	14,17	148	1,999	,062
Okumuyor		15	77,66	13,99			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe yayın okuma değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$t_{(148)}=1,999$; $p>,05$]. Benzer bir sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde de ortaya çıkmıştı. Ancak her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da Tablo 3.4.5.1.'de de görüldüğü üzere, Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri (85,28), okumadığını belirten öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinden (77,66) daha yüksektir. Benzer bir sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarıları üzerinde de ortaya çıkmıştı. Bu da göstermektedir ki ders dışında Türkçe yayın okuma öğrencilerin hem yazılı anlatım başarıları hem de yazma becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu yönde etkilidir.

3.4.6. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe yayınları okuma sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo:3.4.6.1'de gösterilmiştir:

Tablo3.4.6.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayınları Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,292	2498,307	3	832,769	4,438	,006*	2-3
Gruplar İçi		27961,087	146	191,514			2-4
Toplam		30459,393	149				

Tablo 3.4.6.1.'de de görüldüğü üzere, yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe yayınları okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(3-146)}=4,438$; $p<,05$].

Tablo 3.4.6.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Yayın Okuma Sıklığına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Gruplar	n	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük	En Yüksek
1.Her gün	26	85,07	14,82	2,90	61,00	111,00
2.Haftada birkaç defa	77	87,88	12,35	1,40	54,00	110,00
3.Ayda birkaç defa	31	79,38	16,46	2,95	46,00	112,00
4.Hiç	16	77,43	13,48	3,37	44,00	108,00
Toplam	150	84,52	14,29	1,16	44,00	112,00

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu yapılan LSD testi ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, haftada birkaç defa gazete, dergi, kitap gibi Türkçe yayınları okuduğunu belirten öğrencilerle (87,88) ayda birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler (79,38) arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerle (87,88) hiç Türkçe yayın okumadığını belirten öğrenciler (77,43) arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık ortaya çıkmıştır.

Bunlara ek olarak, Tablo3.4.6.2.'de de görüldüğü üzere, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, her gün Türkçe yayın okumaya zaman ayıran öğrencilerin de yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri (85,07) hem ayda birkaç defa okuduğunu belirtenlerden (79,38) hem de hiç Türkçe yayın okumadığını belirtenlerden (77,43) daha yüksektir. Bu sonuçlardan hareketle ders dışı okumaların öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu söylenebilir.

3.4.7. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Dersi Dışı Yazma Çalışmaları Yapma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin ders dışı yazma çalışmaları yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T- Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo:3.4.7.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.4.7.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Dersi Dışı Yazma Çalışmaları Yapma Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Kompozisyon	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Yazıyor	,678	47	88,53	13,21	147	2,439	,017*
Yazmıyor		102	82,66	14,52			

*p<,05

Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin dersler dışında yazma çalışması yapma değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$t_{(147)} = -4,227$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılık, ders dışında yazma çalışması yapan öğrencilerin lehinedir. Tablo 3.4.7.1.’de de görüldüğü üzere ders dışında yazma çalışması yapan öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri (88,53) yazma çalışması yapmayan öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinden (82,66) daha yüksektir. Bu sonuç ders dışı yazma çalışmalarının, öğrencilerin hem yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri hem de yazılı anlatım başarı puanları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

3.4.8. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin bilinen dil sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.4.8.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.4.8.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Bildikleri Dil Sayısı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın						Anlamlı	
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,143	961,649	3	320,550	1,569	,200	
Gruplar İçi		29015,508	142	204,335			
Toplam		29977,158	145				

Tablo 3.4.8.1.'de de görüldüğü üzere yapılan analizler neticesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin bildikleri dil sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3-142)}=1,569$; $p>,05$]. Bu sonuç öğrencilerin ana dilleri dışında birden çok dil bilmelerinin öğrenilen dilde başarılı olmaları için tek başına yeterli olmadığının bir göstergesidir. Bu durum belki öğrencilerin öğrenilen yeni dile karşı yüksek öz yeterliliğe sahip olmalarını sağlayabilir ama başarı için yeterli değildir. Bunun için bu alanda çalışan eğitimcilerin, öğrencilerin bildikleri diğer dillerdeki yaşantılarını, o dili/ dilleri hangi seviyede bildiklerini, hangi beceride ne seviyede olduklarını bilmeleri öğrencilerin Türkçede daha başarılı olmalarına yardımcı olabilir.

3.4.9. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.4.9.1’de gösterilmiştir:

Tablo 3.4.9.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,847	1152,464	3	384,155	1,914	,130	
Gruplar İçi		29306,929	146	200,732			
Toplam		30459,393	149				

Tablo 3.4.9.1.’de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiş [$F_{(3-142)}=1,569$; $p>,05$]. Bu sonuç yazılı anlatım başarısında da karşımıza çıkmaktadır. Türkiye’de bulunma süresi, hem yazılı anlatım başarısı hem de yazma becerisi öz yeterlilik algısı üzerinde olumlu bir etkiye sahip değildir. Bu da sadece dilin öğrenildiği ülkede yaşamının o dilde başarılı olmak için tek başına yeterli olmayacağının bir göstergesidir. Bu durumun başarıya etkili olabilmesi için öğrencilerin öğrenilen dilin konuşulduğu ülkede bulunmalarının yanı sıra öğrenilen dili hayatın tüm aşamalarında kullanmaları gerekmektedir. Yani sadece öğrenilen dil sadece sınıf ortamında değil aynı zamanda hayatın tüm paylaşım alanlarında da kullanılmalıdır. Bu sonuçtan hareketle, bu alanda çalışan eğitimcilerin öğrencileri Türkçeyi sınıf ortamı dışında da kullanmaya teşvik etmeleri, ders dışı pratik uygulamaları yapmaları, öğrencilerin Türkçe öz yeterlilik algılarının artmasına yardımcı olabileceği söylenebilir.

3.4.10. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya dâhil olan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır.

Tablo 3.4.10.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre ANOVA sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,899	108,216	4	27,054	,128	,972	
Gruplar İçi		30330,549	144	210,629			
Toplam		30438,765	148				

Tablo 3.4.10.1.'de de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir [$F_{(4-144)}=,128$; $p>,05$].

Tablo 3.4.11. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin internete girme sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları Tablo 3.4.11.1'de gösterilmiştir.

Tablo 3.4.11.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,146	1556,095	8	194,512	,951	,477	
Gruplar İçi		28630,106	140	204,501			
Toplam		30186,201	148				

Tablo 3.4.11.1'den de anlaşılabacağı gibi, yapılan analizler neticesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin internete

girme sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(8-140)}=,951$; $p>,05$].

3.4.12. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin İnternette Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin İnternette Türkçeyi kullanma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 3.4.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin İnternette Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın						Anlamlı	
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,278	670,087	5	134,017	,648	,664	
Gruplar İçi		29789,306	144	206,870			
Toplam		30459,393	149				

Tablo 3.4.12.1.'de de görüldüğü üzere yapılan analizler sonucunda, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin internette Türkçe kullanmalarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3-142)}=1,569$; $p>,05$].

3.4.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin E-posta Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin e-posta yazarken Türkçeyi kullanma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği, Levene İstatistiği p değeri 0,05'ten (,025) küçük olduğu için Kruskal Wallis Testi ile sınanmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki Tablo 3.4.13.1.'de verilmiştir:

Tablo 3.4.13.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin E-Posta Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Kruskal Wallis Sonuçları

E-posta Dili	Levene	n	Sıra Ort.	Sd	X²	p	Anlamlı Fark
Türkçe	,025	18	79,83	5	4,757	,446	
Ana Dili		61	69,13				
Diğer		50	78,99				
Türkçe - Ana Dili		6	71,58				
Türkçe - Diğer		6	103,08				
Ana Dili – Diğer		8	65,44				

Öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algısının e-posta yazarken kullandıkları dil değişkenine bağlı olarak farklılık gösterip göstermediği incelenirken, Levene İstatistiği önem değerinin 0,5'ten küçük olduğu, yani homojen bir dağılımın olmadığı, dolayısıyla parametrik bir testin yapılamayacağı anlaşılmıştır. Bunun üzerine bu değişkenin etkisi non-parametrik bir test olan Kruskal-Wallis testi ile sınanmıştır. Yapılan analiz sonucunda, öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algısının e-posta yazarken kullandıkları dil değişkenine bağlı olarak istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ancak, Tablo 3.4.13.1'de de görüldüğü üzere, sıra ortalamaları dikkate alındığında, en düşük öz yeterlilik değerleri e-posta yazarken sadece ana dilini veya ana dili ve bildiği diğer dilleri kullanan öğrencilere aittir. Bu durum öğrenilen dilin ne kadar çok kullanılırsa başarının da öğrenilen dile ait öz yeterlilik algısının da artacağına bir göstergesi olabilir.

3.4.14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Kısa Mesaj Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin kısa mesaj yazarken Türkçeyi kullanma durumu değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için Tek Faktörlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Bu testin sonuçları tablo 3.4.14.1.'de gösterilmiştir:

Tablo 3.4.14.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Kısa Mesaj Yazarken Türkçeyi Kullanma Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Varyansın						Anlamlı	
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,198	112,366	5	22,473	,105	,991	
Gruplar İçi		30068,341	141	213,251			
Toplam		30180,707	146				

Tablo 3.4.14.1.'de de görüldüğü üzere yapılan analizler neticesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin kısa mesaj yazarken kullandıkları dil değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(5-141)}=,991$; $p>,05$].

3.4.15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türk televizyonlarını izleme değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.4.15.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algı Düzeylerinin Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre T- Testi Sonuçları

Türk							
Televizyonu	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İzliyor	,903	107	86,35	13,63	148	2,412	,018*
İzlemiyor		43	79,97	15,03			

* $p<,05$

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit

edilmiştir [$t_{(148)} = 2,412$; $p < ,05$]. Anlamlı farklılık, Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin lehinedir. Tablo 3.4.15.1.'de de görüldüğü üzere Türk televizyon kanallarını izleyen öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri (86,35), izlemeyen öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinden (79,97) daha yüksektir. Benzer sonuçlar hem ders dışı Türkçe yazma durumunda hem de ders dışı yayın okuma durumunda da ortaya çıkmaktadır. Bu da göstermektedir ki öğrenilen dilin sınıf ortamı dışında kullanılması, öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeyleri üzerinde olumlu derecede etkilidir.

3.5. Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğinin Alt Boyutlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Çalışmanın yöntem bölümünde de ifade edildiği gibi yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden elde edilen verilere bağlı olarak; dil bilgisi ve genel yazılı anlatım başlıkları altında toplanabilecek iki faktör ya da alt boyuttan oluşmaktadır. Bu bölümde, ölçeğin bu alt boyutları temel alınarak, öğrencilerin alt boyutlara verdikleri cevaplarda çeşitli değişkenlere göre anlamlı farklılıklar bulunup bulunmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarını belirleyebilmek amacıyla kullanılan Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği'nin birinci alt boyutu genel yazılı anlatım, ikinci alt boyutu ise dil bilgisi ile ilgilidir.

Ölçeğin aşağıdaki maddeleri (4,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14,15,16) “genel yazılı anlatım” alt boyutundadır.

- ❖ Ana fikri veya konuyu destekleyen bir paragraf yazabilirim.
- ❖ Kompozisyonumu giriş, gelişme, sonuç planına uygun olarak yazabilirim.
- ❖ Fikirlerimi konunun dışına çıkmadan açık bir şekilde yazabilirim.
- ❖ Kompozisyonuma uygun başlık seçebilirim.
- ❖ Bilgi sahibi olduğum bir konuda kompozisyon yazabilirim.
- ❖ Hayal ettiklerim hakkında bir yazı yazabilirim.
- ❖ Duygu ve düşüncelerimi yazılı olarak ifade edebilirim.
- ❖ Kompozisyon yazarken konuya uygun örnekler verebilirim.
- ❖ Kompozisyonumu belirli bir plan içerisinde yazabilirim.
- ❖ Kompozisyonumu yazı ve sayfa düzenine uygun olarak yazabilirim.

- ❖ Kompozisyonuma uygun bir sonuç yazabilirim.
- ❖ Belirtilen / seçilen bir konuyla ilgili bir kompozisyon yazabilirim.
- ❖ Öğrenim hayatımı anlatan bir yazı yazabilirim.

Ölçeğin aşağıdaki (1,2,3) maddeleri “dil bilgisi” alt boyutundadır.

- ❖ Bir sayfalık bir kompozisyonun bütün kelimelerini doğru yazabilirim.
- ❖ Yazı yazarken dil bilgisi kurallarına uygun, doğru cümleler yazabilirim.
- ❖ Yazı yazarken ekleri doğru kullanabilirim.

3.5.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.1.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T-Testi Sonuçları

Cinsiyet	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	,673	47	71,53	12,86	148	1,209	,219
Erkek		103	68,79	11,82			

Tablo 3.5.1.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Cinsiyete Göre T- Testi Sonuçları

Cinsiyet	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Kız	,773	47	14,68	3,16	148	-,506	,614
Erkek		103	14,96	3,08			

Tablo 3.5.1.1 ve Tablo 3.5.1.2’de de görüldüğü üzere yazma becerisi öz yeterlilik algılarının ölçülen iki alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir

farklılık ortaya çıkmamıştır [$t_{(148)}=1,209$; $p>,05$], [$t_{(148)}= -,506$; $p>,05$]. Ancak elde edilen bu sonuçlar, yazma öz yeterlilik algısının yazmada dil bilgisi kurallarını kullanma alt boyutunda istatistiksel olarak anlamlı olmamakla beraber erkek öğrencilerin (14,96) öz yeterlilik algı düzeyinin kız öğrencilerle (14,68) hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. Yazma becerisi öz yeterlilik algısında kız öğrenciler lehine olan farklılık bu alt boyutta bozulmaktadır. Bu durum yazılı anlatımın kurallara bağlı olan ve kısmen daha mekanik denebilecek kısmında erkek öğrencilerin de kendilerini en az kız öğrenciler kadar yeterli gördüğünü göstermektedir.

3.5.2.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Yaş Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarında yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için (ANOVA) yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablo 3.5.2.1 ve tablo 3.5.2.2.'de yer almaktadır:

Tablo 3.5.2.1.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yaşa Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Gruplar Arası	,209	17,024	3	5,675	,037	,990	
Gruplar İçi		22058,399	145	152,127			
Toplam		22075,423	148				

Tablo 3.5.2.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yaş Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,825	58,094	3	19,365	2,052	,109	
Gruplar İçi		1368,657	145	9,439			
Toplam		1426,752	148				

Tablo 3.5.2.1. ve Tablo 3.5.2.2.'de görüldüğü üzere, yazma becerisi öz yeterlilik algısında da olduğu gibi benzer sonuçlar yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen alt boyutlarında da elde edilmiştir. Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-145)}=,037$; $p>,05$], [$F_{(3-145)}=2,052$; $p>,05$].

3.5.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.3.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe Eğitimi	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Almış	,104	29	70,62	14,83	148	,407	,686
Almamış		121	69,42	11,51			

Tablo 3.5.3.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Daha Önce Türkçe Eğitim Alma Durumuna Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe Eğitimi	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
Almış	,654	29	14,79	3,30	148	-,147	,884
Almamış		121	14,89	3,06			

Tablo 3.5.3.1. ve Tablo 3.5.3.2.'de görüldüğü üzere, yazma becerisi öz yeterlilik algısında da olduğu gibi benzer sonuçlar Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitimi alıp almama değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$t_{(148)}=,407$; $p>,05$], [$t_{(148)}= -,147$; $p>,05$].

3.5.4. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının Türkçe öğrenme algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 3.5.4.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısına Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe Öğrenmek	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	P
Zor	,874	63	65,34	11,63	146	-3,937	,000*
Kolay		85	72,98	11,71			

* $p<,05$

Tablo 3.5.4.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Algısına Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe							
Öğrenmek	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Zor	,786	63	13,80	3,17	146	-3,731	,000*
Kolay		85	15,69	2,84			

*p<,05

Tablo 3.5.4.1. ve Tablo 3.5.4.2.'de görüldüğü üzere, yazma beceresi öz yeterlilik algısında da olduğu gibi benzer sonuçlar Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen birinci alt boyutunda Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünenlerin (72,98) zor olduğunu düşünenlere (65,34) nazaran istatistiksel olarak daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir [$t_{(146)} = -3,937$; $p < ,05$]. Aynı şekilde, yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen ikinci alt boyutunda Türkçe öğrenmenin kolay olduğunu düşünenlerin (15,69) zor olduğunu düşünenlere (13,80) nazaran istatistiksel olarak daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir [$t_{(148)} = -3,731$; $p < ,05$]. Bu sonuç araştırmaya katılan öğrencilerin hem yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin tamamında hem de ölçeğin iki alt boyutunda yani dil bilgisi ve kompozisyon yazma durumunda daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduklarını göstermektedir. Bu durum, yazma becerisinde yüksek öz yeterliliğe sahip olmanın yazmanın diğer boyutlarında da etkisinin devam ettiğinin bir göstergesidir. Öz yeterliliğin kaynaklarından bir tanesi de deneyimlerdir, buradan hareketle öğrencilerin Türkçe yazma becerisi deneyimlerinin olumlu olmasının bu durumun ortaya çıkmasında etkili olduğu söylenebilir.

3.5.5.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Türkçe Yayın Okuma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının Türkçe yayın okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.5.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Yayın Okumaya Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe Yayın	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Okuyor	,446	135	70,32	12,04	148	2,034	,058
Okumuyor		15	63,60	12,16			

Tablo 3.5.5.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Yayın Okumaya Göre T-Testi Sonuçları

Türkçe Yayın	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Okuyor	,860	135	14,96	3,12	148	1,113	,280
Okumuyor		15	14,06	2,93			

Tablo 3.5.5.1. ve Tablo 3.5.5.2.'de de görüldüğü üzere, Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da ders dışında Türkçe yayın okuma değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. [$t_{(148)}=2,034$; $p>,05$], [$t_{(148)}= 1,113$; $p>,05$]. Ancak, istatistiksel olarak anlamlı olmamakla birlikte, ölçülen her iki alt boyutta da ders dışında Türkçe yayın okuduğunu belirtenlerin öz yeterlilik düzeylerinin, okumadığını belirtenlere nazaran daha yüksek olduğu görülmektedir. Yazma becerisi öz yeterlilik algısında da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştı. Bu durumun ortaya çıkmasında ders dışında yapılan okumaların yazma becerisi üzerinde doğrudan etkili olduğu söylenebilir. Öğrencilerin ders dışında da Türkçeyle ilgilenmeleri onların hem yazma becerisi arttırması hem de yazma becerisinde yüksek öz yeterliliğe sahip olmaları açısından son derece önemlidir.

3.5.6.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının yayın okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.6.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığına Göre ANOVA sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	P	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,404	1754,423	3	584,808	4,193	,007*	2-3
Gruplar İçi		20361,550	146	139,463			2-4
Toplam		22115,973	149				

Tablo 3.5.6.1.'te de görüldüğü üzere, yapılan analizler neticesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının ölçülen alt boyutlarından birincisinde Türkçe yayınları okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir [$F_{(3-146)}=4,193$; $p<,05$].

Tablo 3.5.6.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığına Göre Türkçe Yayın Okuma Sıklığına Göre Tanımlayıcı İstatistikleri

Gruplar	N	Ort.	Standart Sapma	Standart Hata	En Düşük	En Yüksek
1.Her gün	26	70,30	12,49	2,45	48,00	91,00
2.Haftada birkaç defa	77	72,40	10,70	1,21	42,00	91,00
3.Ayda birkaç defa	31	65,51	13,79	2,47	39,00	91,00
4.Hiç	16	63,37	11,67	2,91	33,00	90,00
Toplam	150	69,65	12,18	,99	33,00	91,00

Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu yapılan LSD testi ile belirlenmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, haftada birkaç defa gazete, dergi, kitap gibi Türkçe yayınları okuduğunu belirten öğrencilerle (72,40) ayda birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler (65,51) arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Ayrıca haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerle (72,40) hiç Türkçe yayın okumadığını belirten öğrenciler (63,37) arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Bunlara ek olarak, Tablo3.5.6.2.'de de görüldüğü üzere, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, her gün Türkçe yayın okumaya zaman

ayıran öğrencilerin de yazma becerisi öz yeterlilik algılarının ölçülen ilk alt boyutundaki düzeyleri (70,07) hem ayda birkaç defa okuduğunu belirtenlerden (65,38) hem de hiç Türkçe yayın okumadığını belirtenlerden (63,43) daha yüksektir. Benzer sonuç ölçeğin tamamında da ortaya çıkmıştı. Bu da ders dışı Türkçe yayın okumalarının sıklığı arttıkça öğrencilerin hem yazma becerilerinin hem de yazma becerisi öz yeterlilik algılarının arttığının bir göstergesidir. Bunun için öğrencilerin ders dışı Türkçe yayın okumaları teşvik edilmeli ve bu okumaların sıklığı düzenli olarak takip edilmelidir.

Tablo 3.5.6.3.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Yayın Okuma Sıklığına Göre ANOVA sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,077	70,336	3	23,445	2,505	,061	
Gruplar İçi		1366,258	146	9,358			
Toplam		1436,593	149				

Tablo 3.5.6.3.'te de görüldüğü üzere, yapılan analizler neticesinde, araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe yayınları okuma sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3-146)}=2,505$; $p>,05$].

3.5.7.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Ders Dışı Yazma Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının ders dışı yazma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.7.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ders Dışı Yazmaya Göre T-Testi Sonuçları

Kompozisyon	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Yazıyor	,732	47	72,76	11,30	147	2,222	,029*
Yazmıyor		102	68,19	12,41			

*p<,05

Tablo 3.5.7.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Ders Dışı Yazmaya Göre T-Testi Sonuçları

Kompozisyon	Levene	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	T	p
Yazıyor	,229	47	15,76	2,51	147	2,643	,009*
Yazmıyor		102	14,47	3,28			

*p<,05

Tablo 3.5.7.1. ve Tablo 3.5.7.2.'de de görüldüğü üzere, Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen birinci alt boyutunda ders dışında yazma çalışması yapan öğrencilerin (72,98) yapmayan öğrencilere (65,34) nazaran istatistiksel olarak daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir [$t_{(147)} = 2,222$; $p < ,05$].

Aynı şekilde, yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen ikinci alt boyutunda ders dışında yazma çalışması yapan öğrencilerin (15,69) yapmayan öğrencilere (13,80) nazaran istatistiksel olarak daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir [$t_{(147)} = 2,643$; $p < ,05$]. Benzer sonuçlar yazma becerisi ölçeğinin tamamında da elde edilmiştir. Bu durum ders dışı yazma çalışmaları yapmanın öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları ve yazma becerileri üzerinde doğrudan etkili olduğunun bir göstergesidir. Deneyimler öz yeterlilik algısının en güçlü kaynağıdır. Geçmişte yaşanan deneyimlerdeki başarılar öğrencilerin yapılan işle ilgili daha yüksek bir öz yeterlilik sergilemelerini ve başarılı olmalarını sağlayacaktır. Karşımıza çıkan bu durum öğrencilerin geçmiş yazma deneyimlerinin başarılı olduğu şeklinde açıklanabilir. Zaten araştırmaya katılan öğrencilerin büyük bir kısmının yazma becerisi puanlarının yüksek olması bu durumu açıklar niteliktedir.

3.5.8.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Bilinen Dil Sayısı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının bilinen dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda gösterilmiştir:

Tablo 3.5.8.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilinen Dil Sayısına Göre ANOVA sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	P	Fark
Gruplar Arası	,162	701,021	3	233,674	1,581	,197	
Gruplar İçi		20986,110	142	147,790			
Toplam		21687,130	145				

Tablo 3.5.8.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Bilinen Dil Sayısına Göre ANOVA sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,750	27,896	3	9,299	,947	,420	
Gruplar İçi		1394,762	142	9,822			
Toplam		1422,658	145				

Tablo 3.5.8.1. ve Tablo 3.5.8.2.'de de görüldüğü üzere,. Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da öğrencilerin bildikleri dil sayısı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-142)}=1,581$; $p>,05$], [$F_{(3-142)}=.947$; $p>,05$]. Bu sonuçlar öğrencilerin kaç dil bildiğinin öğrenilen diğer dilde başarılı olmaları için tek başına etkili olmayacağının bir kanıtıdır. Birden fazla dil bilmenin öğrenilecek yeni dilde öz yeterlilik algısı üzerinde olumlu etkisi olabilir ama bu durumun başarıyı doğrudan etkilemediği söylenebilir.

3.5.9.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresi Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.9.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,686	934,581	3	311,527	2,147	,097	
Gruplar İçi		21181,392	146	145,078			
Toplam		22115,973	149				

Tablo 3.5.9.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkiye’de Bulunma Süresine Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,456	17,608	3	5,869	,604	,613	
Gruplar İçi		1418,986	146	9,719			
Toplam		1436,593	149				

Tablo 3.5.9.1. ve Tablo 3.5.9.2.’de de görüldüğü üzere, Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da öğrencilerin Türkiye’de bulunma süresi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-142)}=1,581$; $p>,05$], [$F_{(3-142)}=,947$; $p>,05$]. Bu sonuç, öğrenilen dilde başarılı olmak için sadece dilin konuşulduğu ülkede bulunma süresinin tek başına etkili olmadığı şeklinde açıklanabilir. Bunun için öğrenilen dili hayatın her aşamasına yaymak ve kullanmak gerekmektedir.

Yani sadece sınıf ortamında kalan öğrenmeler yeterli değildir, öğrencilerin gerek yazma gerekse diğer becerilerde elde ettiği kazanımları aktif bir şekilde sınıf ortamı dışında da kullanmaları başarı olmalarında etkili rol oynayacaktır.

3.5.10.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amacı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA testinden yararlanılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.10.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,783	163,395	4	40,849	,268	,898	
Gruplar İçi		21920,404	144	152,225			
Toplam		22083,799	148				

Tablo 3.5.10.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türkçe Öğrenme Amacına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,383	27,040	4	6,760	,691	,599	
Gruplar İçi		1408,275	144	9,780			
Toplam		1435,315	148				

Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen alt boyutlarında Tablo 3.2.10.1. ve Tablo 3.5.10.2.'de görüldüğü gibi Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki

alt boyutunda da Türkçeyi öğrenme amacı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(4-144)}=,268$; $p>,05$], [$F_{(4-144)}=,691$; $p>,05$].

3.5.11.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının İnternete Girme Sıklığı Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının internete girme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.11.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternete Girme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,074	1312,718	8	164,090	1,114	,358	
Gruplar İçi		20623,926	140	147,314			
Toplam		21936,644	148				

Tablo 3.5.11.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternete Girme Sıklığına Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,754	53,306	8	6,663	,679	,709	
Gruplar İçi		1373,446	140	9,810			
Toplam		1426,752	148				

Tablo 3.5.11.1. ve Tablo 3.5.11.2.'de de görüldüğü üzere, Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da internete girme sıklığı değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(8-140)}=1,114$; $p>,05$], [$F_{(8-140)}=,679$; $p>,05$].

3.5.12.Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının İnternet Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarında internet dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirleyebilmek için ANOVA testi uygulanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.12.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternet Diline Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,386	724,525	5	144,905	,975	,435	
Gruplar İçi		21391,449	144	148,552			
Toplam		22115,973	149				

Tablo 3.5.12.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının İnternet Diline Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,431	15,924	5	3,185	,323	,899	
Gruplar İçi		1420,669	144	9,866			
Toplam		1436,593	149				

Tablo 3.5.12.1. ve Tablo 3.5.12.2.'de de görüldüğü üzere, Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da öğrencilerin internete girerken kullandıkları dil değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık görülmemiştir [$F_{(3-142)}=1,581$; $p>,05$], [$F_{(3-142)}=,947$; $p>,05$].

3.5.13. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının E- Posta Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci alt boyutu toplam puanlarının e- posta dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği Levene istatistiği p değeri 0,05'ten (,025) küçük olduğu için Kruskal Wallis Testi, yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği ikinci alt boyutu toplam puanlarının e- posta dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği ise ANOVA testi ile sınanmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.13.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının E- Posta Diline Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

E-posta Dili	Levene	N	Sıra Ort.	Sd	X^2	p	Anlamlı Fark
Türkçe	,025	18	79,78	5	3,888	,566	
Ana Dili		61	70,39				
Diğer		50	78,09				
Türkçe - Ana Dili		6	70,08				
Türkçe - Diğer		6	100,83				
Ana Dili - Diğer		8	64,38				

Tablo 3.5.13.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının E- Posta Diline Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Anlamlı Fark
Gruplar Arası	,495	74,664	5	14,933	1,572	,172	
Gruplar İçi		1358,396	143	9,499			
Toplam		1433,060	148				

E-posta yazarken kullanılan dilin yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen alt boyutlarında da anlamlı bir farklılığın ortaya çıkmasında etkili olup olmadığı da incelenmiştir. İlk incelemelerde birinci alt boyutta verinin homojen dağılmadığı, ikinci

alt boyutta ise verinin homojen dağılım gösterdiği Levene İstatistiği ile belirlenmiştir. Bu ilk analizlerin sonuçlarına bağlı olarak her iki alt boyut için uygun testler kullanmak suretiyle e-posta yazarken kullanılan dilin farklılık yaratıp yaratmadığı incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, Tablo 3.5.13.1. ve Tablo 3.5.13.2.'de de görüldüğü üzere, yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen alt boyutlarında e-posta yazarken kullanılan dile bağlı olarak istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$X^2_{(5)}=3,888$; $p>,05$], [$F_{(5-143)}=,172$; $p>,05$].

3.5.14. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Kısa Mesaj Dili Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının kısa mesaj dili değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için ANOVA yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.14.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kısa Mesaj Diline Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,131	46,088	5	9,218	,059	,998	
Gruplar İçi		21938,333	141	155,591			
Toplam		21984,422	146				

Tablo 3.5.14.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Kısa Mesaj Diline Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın							Anlamlı
Kaynağı	Levene	KT	Sd	KO	F	p	Fark
Gruplar Arası	,391	35,891	5	7,178	,741	,594	
Gruplar İçi		1366,367	141	9,691			
Toplam		1402,259	146				

Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen alt boyutlarında, Tablo 3.5.14.1. ve Tablo 3.5.14.2.'de görüldüğü üzere Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen her iki alt boyutunda da kısa mesaj yazarken kullanılan dil değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir [$F_{(5-141)}=,998$; $p>,05$], [$F_{(5-141)}=,594$; $p>,05$].

3.5.15. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği Alt Boyutları Toplam Puanlarının Türk Televizyonlarını İzleme Değişkenine Göre Farklılık Gösterip Göstermediğine Dair Bulgu Ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği birinci ve ikinci alt boyutu toplam puanlarının Türk televizyonlarını izleme değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek için T-Testi yapılmıştır. Sonuçlar aşağıdaki tablolarda yer almaktadır:

Tablo 3.5.15.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği Birinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türk Televizyonlarını İzlemeye Göre T-Testi Sonuçları

Türk							
Televizyonu	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İzliyor	,858	107	71,20	11,58	148	2,392	,019*
İzlemiyor		43	65,79	12,90			

* $p<,05$

Tablo 3.5.15.1. de görüldüğü üzere, Yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen birinci alt boyutunda Türk televizyon kanallarını izleyenlerin (71,20) izlemeyenlere (65,79) nazaran istatistiksel olarak daha yüksek bir öz yeterliliğe sahip olduğu belirlenmiştir [$t_{(148)}= 2,392$; $p<,05$]. Benzer bir sonuç yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin tamamında da elde edilmişti. Bu durum ders içinde elde edilen kazanımların ders dışına taşındığında başarı üzerinde daha etkili olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 3.5.15.2.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Öz Yeterlilik Ölçeği İkinci Alt Boyutu Toplam Puanlarının Türk Televizyonlarını İzlemeye Göre T-Testi Sonuçları

Türk							
Televizyonu	Levene	N	$\bar{X}$	Ss	Sd	t	p
İzliyor	,597	107	15,14	3,06	148	1,716	,090
İzlemiyor		43	14,18	3,12			

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algısının ölçülen ikinci alt boyutunda Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine bağlı istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir [$t_{(148)} = 1,716$; $p > ,05$].

3.6. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Araştırmanın beşinci alt probleminde araştırmaya katılan öğrencilerin “**Yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında bir ilişki var mıdır?**” sorusuna cevap aranmıştır.

3.6.1. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri İle Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki İlişkiye Dair Bulgu ve Yorumlar

Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasındaki ilişkiyi belirleyebilmek için pearson korelasyon yapılmıştır. Bu testin sonuçları aşağıdaki tabloda yer almaktadır:

Tablo 3.6.1.1.: Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarı Düzeyleri İle Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları Arasındaki Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

		Öz Yeterlilik	
		Başarı Puanı	Algısı
Başarı Puanı	Pearson Korelasyon	1	,415(**)
	P		,000
	N	150	150
Öz Yeterlilik Algısı	Pearson Korelasyon	,415(**)	1
	P	,000	
	N	150	150

** Korelasyon 0.01 düzeyinde önemlidir.

Tablo 3.5.1.'de de görüldüğü üzere araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlik algısı ile Türkçe yazılı anlatım puanları arasında 0,01 düzeyinde anlamlı olan pozitif bir ilişki vardır. Benzer bir sonuç Larry Mikulecky (1996) tarafından gerçekleştirilen çalışmanın sonuçlarında da ortaya çıkmaktadır. Bu çalışmada da öz yeterlilik algısı yüksek olan öğrencilerin yazma başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ayrıca ilgili literatürdeki çalışmaların çoğunda benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Yazma becerisi ile yazılı anlatım öz yeterliliği arasında pozitif yönde bir ilişki bulunmaktadır. Öz yeterlilik algısı akademik başarı üzerinde olumlu bir etkiye sahiptir. Öz yeterlilik algıları ile akademik başarı arasındaki ilişki yapılan deneysel çalışmalar da incelenmiştir. Araştırmaların sonuçları göstermiştir ki öz yeterlilik inançları, öğrencilerin akademik başarı ve performanslarında önemli bir belirleyicidir (Bandura & Locke, 2003: 89; Pajares, 1996: 551-557). Bunun için bu alanda çalışan eğitimcilerin öğrencilere geri dönüt verirken gerçekçi davranmaları, öğrencilerin Türkçe öğrenmelerine yönelik daha gerçekçi bir öz yeterlilik geliştirmelerine yardımcı olacak, bu da öğrencilerin Türkçe yazma başarılarını artıracaktır.

IV. BÖLÜM

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle araştırmanın sonuçları verilmiş ve bu sonuçlardan hareketle çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuçlar

Bu araştırmada Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki yabancı öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ve yazma becerisi öz yeterlilik algıları çeşitli değişkenlere göre tespit edilmiş ve öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının yazılı anlatım başarı düzeyleri ile ilişkisi ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu çerçevede araştırmada elde edilen bulgulara dayanılarak ulaşılan sonuçlar aşağıda sunulmuştur:

4.1.1. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatım Başarılarına İlişkin Sonuçlar

Öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ile ilgili şu sonuçlar ortaya çıkmaktadır:

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre kız öğrenciler erkek öğrencilere göre yazılı anlatımda daha başarılıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri daha önce Türkçe eğitim alma değişkenine göre her ne kadar anlamlı bir farklılık göstermese de daha önce Türkçe eğitim alan öğrenciler daha önce Türkçe eğitim almayan öğrencilere göre daha başarılıdır.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri Türkçe öğrenme algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri Türkçe yayınları okuma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.
- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri Türkçe yayınları okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri ders dışı yazma çalışmaları yapma değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri bildikleri dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Buna göre iş için Türkçeyi öğrenenler ile lisans eğitimi için Türkçeyi öğrenenler arasında, iş için Türkçeyi öğrenenler lehine; eğitim ve iş dışında farklı bir amaç için Türkçeyi öğrendiğini belirtenler ile lisans eğitimi için Türkçeyi öğrenenler arasında, eğitim ve iş dışında farklı bir amaç için Türkçeyi öğrendiğini belirtenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılığın olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin internete girme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri internette Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri e-posta yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri kısa mesaj yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeyleri Türk televizyon kanallarını izleme değişkenine göre anlamlı bir şekilde değişmemektedir.

4.1.2. Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algılarına İlişkin Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri cinsiyet değişkenine göre her ne kadar anlamlı bir farklılık göstermese de kız öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları erkek öğrencilere göre daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda yaş değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları daha önce Türkçe eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da daha önce Türkçe eğitimi alma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Türkçe öğrenmeyi kolay bulan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri Türkçe öğrenmeyi zor bulan öğrencilere göre daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da Türkçeyi öğrenme zorluğu algısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Türkçe öğrenmeyi kolay bulan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri Türkçe öğrenmeyi zor bulan öğrencilere göre daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının Türkçe yayınları okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da Türkçe yayınları okuma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları Türkçe yayın okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre haftada birkaç defa gazete, dergi, kitap gibi Türkçe yayınları okuduğunu belirten öğrencilerle ayda birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerle hiç Türkçe yayın okumadığını belirten öğrenciler arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, her gün Türkçe yayın okumaya zaman ayıran öğrencilerin de yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri hem ayda birkaç defa okuduğunu belirtenlerden hem de hiç Türkçe yayın okumadığını belirtenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutundan birincisinde Türkçe yayın okuma sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre, haftada birkaç defa gazete dergi kitap gibi Türkçe yayınları okuduğunu belirten öğrencilerle ayda birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ayrıca haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerle hiç Türkçe yayın okumadığını belirten öğrenciler arasında, haftada birkaç defa Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Bunlara ek olarak, aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmamakla beraber, her gün Türkçe yayın okumaya zaman ayıran öğrencilerin de yazma becerisi öz yeterlilik algılarının ölçeğin ilk alt boyutundaki düzeyleri hem ayda birkaç defa okuduğunu belirtenlerden hem de hiç Türkçe yayın okumadığını belirtenlerden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ancak öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları Türkçe yayın okuma sıklığı değişkenine göre yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin ikinci alt boyutunda anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algılarının Türkçe dersi dışı yazma çalışmaları yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Buna göre Türkçe dersi dışında yazma çalışması yapan öğrencilerin öz

yeterlilik algı düzeyleri Türkçe dersi dışında yazma çalışması yapmayan öğrencilerin öz yeterlilik algı düzeylerinden daha yüksektir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da Türkçe dersi dışı yazma çalışmaları yapma değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları bildikleri dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da bildikleri dil sayısı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da Türkiye’de bulunma süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeylerinin Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da Türkçe öğrenme amacı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları internete girme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da internete girme sıklığı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları internette Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da internette Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları e-posta yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da e-posta yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları düzeylerinin kısa mesaj yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutunda da kısa mesaj yazarken Türkçeyi kullanma değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları Türk televizyonlarını izleme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin iki alt boyutundan birincisinde Türk televizyonlarını izleme değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ancak araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin ikinci alt boyutunda Türk televizyonlarını izleme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

4.1.3. Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Algıları İle Yazılı Anlatım Becerileri Arasındaki İlişkiye Yönelik Sonuçlar

- Araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları ile yazılı anlatım becerileri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Yazılı anlatım öz yeterlilik algıları yüksek olan öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerinin de yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.2. ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen sonuçlardan hareketle geliştirilen öneriler “yabancılar Türkçe eğitimi alanında hizmet veren kurumlara yönelik öneriler”, yabancılar Türkçe eğitimi alanında çalışan eğitimciler için “eğitimcilerle yönelik öneriler” ve yabancılar Türkçe öğretiminde yazılı anlatım, yazma becerisi öz yeterlilik algısı ve öz yeterlilik algısı ile ilgili yapılacak çalışmalar için “araştırmacılarle yönelik öneriler” olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır.

4.2.1. Yabancılar Türkçe Eğitimi Alanında Hizmet Veren Kurumlara Yönelik Öneriler (TÖMER, MEB, Üniversiteler vb.)

1. Yabancılar Türkçe öğretmek üzere yetiştirilecek öğretmenlerin alanın getirdiği yeni donanımlara sahip olmaları gerekmektedir.
2. Ders kitapları amaca uygun hazırlanmalıdır.
3. Ders kitapları hazırlanırken Avrupa Ortak Başvuru Metni dikkate alınmalıdır.
4. Eğitim öğretim sürecinde görsel ve işitsel materyallerden faydalanılmalıdır.
5. Temel kaynaklara ek olarak özel amaçlı kaynaklar hazırlanmalıdır.(yazma becerisi geliştirmeye yönelik çalışma kâğıtları, konuşma kılavuzları vb.)
6. Düzey belirleme sınavları hazırlanmalıdır.
7. Türkçe öğretmenliği bölümleri altında yabancılar Türkçe eğitimi ana bilim dalları kurulmalıdır.
- 8.Yabancılar Türkçe eğitimi yüksek lisans ve doktora programları açılmalıdır.
9. Sertifika programları açılmalıdır.
10. Yurt dışında Türkçe öğretecek eğitimcilerin Türkçe öğretim merkezlerinde staj yapmaları sağlanmalıdır.
11. Yurt dışında Türk dili ve kültürünün tanıtımı için çalışmalar yapılmalıdır.
12. Türkçenin yabancılar öğretim alanında diğer kurumlarla(TİKA, MEB, Üniversiteler vb.) iş birliği içinde projeler yapılmalıdır.
13. Yurt dışındaki Türkçe öğretim merkezleri program materyal öğretim elemanı açısından desteklenmelidir.

4.2.2. Eğitimcilere Yönelik Öneriler

1. Araştırmanın sonuçlarına göre Türk televizyonlarını izleyen öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algı düzeyleri izlemeyenlere göre daha yüksektir. Bu sonuçtan hareketle eğitimciler Türkçe öğrenen yabancı öğrencileri Türkçeyi sınıf ortamı dışında da kullanmaya teşvik etmelidir.

2. Araştırmanın sonuçlarına göre her ne kadar istatistiksel olmasa da Türkçe yayın okuduğunu belirten öğrencilerin okumayan öğrencilere göre yazma becerisi öz yeterlilik algıları daha yüksektir. Bu noktada bu alanda çalışan eğitimcilere büyük görevler düşmektedir. Eğitimciler Türkçe öğrenen yabancı öğrencileri Türkçenin güzel örneklerini bünyesinde bulunduran metinlerle tanıştırmalı onları seviyelerine uygun kitaplar okumaya teşvik etmelidir.

3. Öğrencilere değişik türlerde (Mektup, dilekçe, hikâye, deneme, şiir vb) yazma çalışmaları yaptırılmalıdır.

4. Öğrenciler, iletişim ve değişik amaçlar için kullanılan araçlarda (bilgisayar, internet, cep telefonu, vb.) Türkçe kullanmaya teşvik edilmelidir.

5. Ortak başvuru metninde belirlenen düzeylerdeki kazanımlara yönelik çalışmalar yaptırılmalıdır.

6. Araştırmanın sonucunda Türkçe öğrenen yabancıların Türkçe öğrenme amaçları ile yazılı anlatım başarıları arasında ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle eğitimciler öğrencilerinin Türkçe öğrenme amaçlarını belirlemeli ve öğrencilerine amaçlarına yönelik yazma çalışmaları yaptırmalıdır.

7. Araştırmanın sonuçlarına göre her ne kadar istatistiksel olmasa da Türkiye'ye gelmeden önce Türkçe eğitim alan öğrencilerin yazılı anlatım başarıları daha önce Türkçe eğitim almayanlara göre daha yüksektir. Bu sebeple eğitimciler, öğrencilerin Türkçeye ait geçmiş dil yaşantılarını bilmeli ve hangi beceriye hangi seviyede sahip olduklarını öğrenmeli, derslerinde bu bilgilerden hareketle çalışmalar yapmalıdır.

8. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesi de araştırmaya katılan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları ile Türkçe yayın okuma sıklılıkları arasındaki ilişkidir. Sık Türkçe yayın okuyan öğrencilerin hiç Türkçe yayın okumayan öğrencilere göre yazma becerisi öz yeterlilik algılarının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan hareketle eğitimciler, Türkçe öğrenen yabancı öğrencileri ders dışında Türkçe yayın okumaya teşvik etmelidirler.

9. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları ile ders dışında yazma çalışmaları yapmaları arasında ilişki olduğu belirlenmiştir. Ders dışı yazma çalışmaları yapan öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik algıları ders dışı yazma çalışması yapmayan öğrencilere göre daha yüksektir. Bunun için eğitimciler, öğrencileri ders dışı yazma çalışmaları yapmaya teşvik etmeli, ders dışında yapılan bu çalışmalar sınıf ortamında değerlendirilmeli, yanlışlar düzeltilmelidir.

10. Araştırmanın sonuçlarından bir tanesinde, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında olumlu yönde bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Buradan hareketle eğitimciler öğrencilere yazma çalışmalarıyla ilgili gerçekçi geri dönütler vermelidir. Bu sayede öğrenciler Türkçe öğrenmeye yönelik daha yüksek öz yeterlilik geliştirecek, bu da öğrencilerin başarılarını artıracaktır.

4.2.3. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Öz yeterlilik ile ilgili çalışmalar diğer dil becerilerinde(okuma, konuşma, dinleme) de yapılmalıdır.

2. Bu çalışma Türkçe öğrenen C2 seviyesindeki yabancı öğrenciler üzerinde uygulanmıştır. Farklı dil düzeylerindeki (A1,A2-B1,B2) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik de öz yeterlilik çalışmaları yapılmalıdır.

3. Yazma becerisine yönelik nicel çalışmalar yanında, nitel çalışmalar da yapılmalıdır. Ayrıca nitel ve nicel verilerin birlikte kullanıldığı çalışmaların yapılması da faydalı olacaktır.

4. Yazma becerisi öz yeterlilik algısının yazılı anlatım başarısı üzerindeki etkisinin devamlılığının izlenmesine yönelik deneysel çalışmalar yapılmalıdır.

5. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin diğer dil becerilerindeki öz yeterlilik algıları karşılaştırılmalı olarak çalışılmalıdır.

6. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilere yönelik farklı düzeylerde ve farklı dil becerilerinde öz yeterlilik ölçekleri geliştirilmelidir.

KAYNAKÇA

- AKBAL. B. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Görev Odaklılık Üzerine Uygulamalı Bir Çalışma*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKDOĞAN. G. (1993). *Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dilinin Eğitimi Ve Öğretimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AKPINAR. M. (2010). *Deyim Ve Atasözlerinin Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir Araştırma*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- AKTAŞ, Ş., GÜNDÜZ, O.(2005). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*.(Altıncı Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.
- AKTAŞ. M. (2009). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Yazmanın Başarıya Ve Yazılı Anlatıma Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler, Enstitüsü Dilbilim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ALPAR, R., (2003). *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş I*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- ALPAR. R. (2003) *Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemlere Giriş I* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- APAYDIN. D. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sözcük Öğretimi Üzerine Bir Yöntem Denemesi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Ana Bilim Dalı . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ARI. Ş. (2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde İlköğretimin İkinci Kademesinde Öğrenim Gören Yabancılar Türkçe Öğretimi Üzerine Bir Değerlendirme*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.

- AŞIK. U. (2007). *Yabancılar İçin Temel Türkçe Sözcük Varlığının Oluşturulması*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AVRUPA DİL GELİŞİM DOSYASI, www.adp.meb.gov.tr, 2011.
- AY. B. (2007) *Öğretmenlerin Öz-Yeterlikleri Ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışı*. Afyon Kocatepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Anabilim Dalı. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AYDOĞAN, D. (2008) *Akademik Erteleme Davranışının Benlik Saygısı, Durumluluk Kaygı Ve Öz-Yeterlik İle Açıklanabilirliği*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AYGÜNEŞ. M. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirme Yolları*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- AYTEKİN. ÖZKAN. P. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerinde Kültürlerarası İletişim Yetisi Kazandırma Amaçlı Karikatür Kullanımı*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BANDURA, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- BANDURA, A. (2002). *Exercise of Personal and Collective Efficacy in Changing Societies. Self Efficacy in Changing Societies* (Ed. Albert Bandura), Cambridge/UK: Cambridge University Press.
- BANDURA, A., LOCKE E. A. (2003). Negative Self-Efficacy and Goal Effects Revisited. *Journal of Applied Psychology*, Vol. 88, No. 1, 87–99.
- BANDURA, A.; BARBARANELLI, C.; CAPRARA, G. V.; PASTORELLI, C. (2001). Self-Efficacy Beliefs as Shapers of Children's Aspirations and Career Trajectories. *Child Development*, Volume 72, Number 1, pp. 187–206

- BARIN, E. (1992). *Yabancılar Türkçenin Öğretilmesinde Bir Metod Denemesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- BARIN, E. (2004).Yabancılar Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Türkiyat Araştırmaları*. Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, Yıl 1, Sayı 1, Güz Ankara.
- BAYRAKTAR, N. (2003) Yabancılar Türkçe Öğretiminin Tarihsel Gelişimi, *Dil Dergisi*. 119 : 58-71.
- BENHÜR. M. H. (2002). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Tartışılmayan Ana Kavramlar*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- BEYRELİ. L, ÇETİNDAG, Z, CELEPOĞLU. A. *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- BEYRELİ. L. ARI, G. Yazma Performansını Değerlendirmede Çözümleyici Puanlama Yönergesi Kullanımı- Değerlendirmeciler Arası Uyum Araştırması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 2009, 9, 85-125
- BÖLÜKBAŞ. F. (2004) Yansıtıcı Öğretim İle Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi. Ankara Üniversitesi *Dil Dergisi*.126: 19-28.
- BROWN. H. D. (2004) *Language Assessment Principle and Classroom Practices*. Longman.
- CALP, M.(2005) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- CAMKIRAN. Ö. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Şimdiki Zamanın Metinlerle Öğretimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- CEMİLOĞLU, İ. (2000). *Cümle Tahlilinin Önemi ve Metodu*. Türk Dili Dergisi (587). Ankara: TDK Yayınları. s. 478-482

- ÇETİN. B. (2007). *Yeni İlköğretim Programı (2005) Uygulamalarının İlköğretim 4. Ve 5. Sınıf Öğrencilerinin Çalışma Alışkanlıkları İle Öz-Yeterliliklerine Etkisi Ve Öğrencilerin Program Hakkındaki Görüşleri*. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ÇOTUKSÖKEN, Y.(1983) Yabancıların Türkçe Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Yanlışlıklar. *Türk Dili* (Dil Öğretimi Özel Sayısı) 379-380 s. 88-94.
- COOMBE. C. FOLSE. Keith. HUBLEY. N.(2007). *Apractical Guide To Assessing English Language Learners*. The University Of Michigan Press.
- COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGE, Learning, Teaching, Assesment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- DEĞER. A. C. Ve ÖZDEN. F. (2004). İkinci Dilde Okuma Alt Becerilerinin Geliştirilmesine Yönelik Malzeme Oluşturma-Geliştirme Önerileri. Ankara Üniversitesi *Dil Dergisi*. 126: 7-18.
- DEMENT L. (2008) *The Relationship of Self-Evaluation, Writing Ability, and Attitudes Toward Writing Among Gifted Grade 7 Language Arts Students*. Doctor of Education, Walden University.
- DEMİRALAY. R. (2008). *Öğretmen Adaylarının Bilgi Ve İletişim Teknolojilerini Kullanımları Açısından Bilgi Okuryazarlığı Öz-Yeterlik Algılarının Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar Ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DEMİRCAN, Ö. (1983) Türkiye’de Yabancı Dil Öğretimi Üzerine Bir Kaynakça Denemesi. *Türk Dili* (Dil Öğretimi Özel Sayısı) 379-380 s. 242-266.
- DENİZ, K. (2000). *Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu*. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi

- DERVİŞOĞULLARI. N. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretilen Sınıflarda Oyunlarla Sözcük Öğretimi*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dil Bilim Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DİLEK. İ. (1995) *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Özgün Metinlerle Çalışma Yolları*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DİLİDÜZGÜN. Ş. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazınsal Metinler*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DOLUNAY. S. K. (2005). Türkiye Ve Dünyadaki Türkçe Öğretim Merkezleri Ve Türkoloji Bölümleri Üzerine Bir Değerlendirme. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi 28–30 Eylül, DENİZLİ.
- DURAK. E.(2006). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bağlamında Avrupa Ortak Dil Kriterleri Sorunsalı*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DURU. H. (2009). *Atasözleri Ve Deyimlerin Yabancılar Öğretilmesinde Yöntem Ve Teknikler*. Fatih Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- DÜZENLİ. S. (2008). *Türkçede Ortaçlaştırma Belirticilerinin Öğretilmesine Yönelik Ders Malzemesi Hazırlama*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- EKER. D. N. (2010). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Öğrenen Özerkliği*. Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Dilbilim Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- ELİBOL, F. (2007) *12-36 Aylar Arasında Çocukları Olan Annelere Verilen Grup Eğitiminin Annelerin Anne-Babalık Görevlerinde Öz Yeterliliklerine Yönelik Katkısının İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Programı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- ERCAN. S. (2007). *Sınıf Öğretmenlerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeyleri İle Fen Bilgisi Öz-Yeterlilik Düzeylerinin Karşılaştırılması.(Uşak İli Örneği)* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERDOĞDU. E. (2007). *Öğretmenlerin Demografik Özellikleri, Öz-Yeterlilik Algıları Ve Deneyimleri İle Çevrim- İçi Yetiştirme Etkinliklerini Tamamlama Oranları Arasındaki İlişki: Samsun İli Örneği*. Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uzaktan Eğitim Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERKUŞ, A. (2003). *Psikometri Üzerine Yazılar*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- EROL. H. F. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Bildirme Ve Tasarlama Kiplerinin Öğretimi ve Sıralaması*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ERSOY. S. (1997). *Türkçe Öğrenen Yabancıların Yazılı Anlatım Yanlıklarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçenin Eğitimi Ve Öğretimi Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- FLANNAGAN, J. S. (2007). *A Study of Student Achievement Based on Autonomous Learning and Self-Efficacy*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Regent University. For The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Graduate College The University Of Arizona.

- GARCÍA, M. C. (2007). *Motivation, Language Learning Beliefs, Self-Efficacy, and Acculturation Patterns Among Two Groups of English Learners*. Unpublished Doctor of Education Thesis. University of Southern California, Faculty of The Rossier School of Education.
- GASKILL, P.J., Hoy, A. W. (2002). *Self-Efficacy and Self-Regulated Learning: The Dynamic Duo in School Performance. Improving Academic Achievement*. USA: Elseiver Science.
- GEDİK. D. (2009). *Yabancılarla Türkçe Öğretimi (Ankara Üniversitesi Tömer Ve Gazi Üniversitesi Tömer Örneği)*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GENÇTÜRK. A. (2008). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Öz-Yeterlik Algıları Ve İş Doyumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- GÖÇER. A. (2007). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Kullanılan Ders Kitaplarının Ölçme Ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi* Ankara Üniversitesi *Dil Dergisi*. 137:30-48.
- GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- GÜLENSOY, T. (2000). *Türkçenin El Kitabı*.: Ankara Akçağ Yayınları
- GÜZEL, A. (1985) Orta Avrupa'ya Göç Eden Türk İş Gücü ve Türk Çocuklarının Eğitim-Kültür Meselesi. *Türkoloji Çalışmaları ve Federal Almanya'daki Türk Çocuklarının Eğitim Kültür Problemleri Sempozyumu*.” Ankara, Hacettepe Üniversitesi
- GÜZEL. A.(2010) *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi.(Almanya Örneği)*. Ankara: Öncü Kitap.

- HACİÖMEROĞLU. M. S. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenler İçin Kiplik Öğretimi Üzerine Materyal Geliştirme*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, . Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- HACKETT, G. (2002). Self-Efficacy in Career Choice and Development. Self Efficacy in Changing Societies (Ed. Albert Bandura), Cambridge-UK: Cambridge University Pres. Pp 232-258.
- HASEKİOĞLU. I. (2009). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Sözcük Bilgisi Öğretimi-Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 1 Serisinde Sözcük Öğretiminin Değerlendirilmesi Ve Sözcük Öğretimi İçin Uygulama Örnekleri*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- HENGİRMEN. M. (1993). *Almanlara Türkçe Öğretimi (Kuram Ve Uygulama)*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları Ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- HUANG, C. S. ve CHANG, F. S., (1996). “Self Efficacy of English as a Second Language: An Example of Four Learner”.
- IŞIK. İ. (2001). *Öz-Yeterlilik İnancı: Yönetici Rollerini Açısından Bir İnceleme*. Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Ana Bilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- İSRAEL. E. (2007). *Özdüzenleme Eğitimi, Fen Başarısı Ve Özyeterlilik*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretimi Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- JINKS, J., Morgan, V. (1999) Children’s perceived Academic Self-Efficacy: An Inventory Scale. *The Clearing House*, Vol. 72, No. 4, 224-230.

- JINKS, J., Morgan, V. L. (1996). Students' Sense Of Academic Efficacy And Achievement In Science: A Useful New Direction For Research Regarding Scientific Literacy?
- JOHNSON, M. J. ve PAJARES, F., (1995). "The Role of Self Efficacy Beliefs in the Writing Performance of Entering High School Students: A Path Analysis". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- KANTEMİR, E. (1995). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Engin Yayınları
- KARAALIOĞLU, S. K. *Yazmak ve Konuşmak Sanatı*. İstanbul.
- KARABABA. CANDAŞ. C. Z.(2009) Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi Ve Karşılaşılan Sorunlar. Ankara Üniversitesi *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 42: 265-277
- KARASAR, N. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- KAVCAR, C. ,OĞUZKAN, F. , AKSOY, Ö.(2004) *Yazılı ve Sözlü Anlatım*.(5. Baskı). Ankara:Anı Yayıncılık.
- KAYA. B. (2008) *Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Düşünme Becerilerinin Öğretimine Yönelik Öz-Yeterliliklerinin Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı. Yayımlanmamış Doktora Tezi.
- KLASSEN, R., (2001). "Writing in Early Adolescence: a Review of The Role of Self Efficacy Beliefs". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- KORELİ. Z. D. (2007). *Eylem Ve Ad Olarak Kullanılan Ve Türkçe Sözlükte Bulunmayan Öbekler Ve Bunların Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimindeki Yeri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, . Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- KOŞUCU. F. Z. (2007). *Türkçenin Yabancılar Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KÖSE. D. (2004). Yabancı Dil Öğretiminde Ortak Ölçütler ve TÖMER. Ankara Üniversitesi *Dil Dergisi*. 125: 24-34.
- KÖSE. D. (2005). *Avrupa Konseyi Yabancı Diller Ortak Başvuru Metni'ne Uygun Türkçe Öğretiminin Başarıya Ve Tutuma Etkisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yabancı Dil Öğretimi Anabilim Dalı. Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- KÖSE. D. (2008). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Sınavların Hazırlanması Ve Uygulanması. Ankara Üniversitesi *Dil Dergisi*. 139: 36-47.
- KUŞ. B. B. (2005). *Öğretmenlerin Bilgisayar Öz-Yeterlik İnançları Ve Bilgisayar Destekli Öğretime Yönelik Tutumları*. Hacettepe Üniversitesi, , Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- KÜÇÜK, S. (1998). Ana Dili Öğretiminde Türkçe Ders Kitapları ve Metot Meselesi. *Dil Dergisi*. 64:5-13
- MCMANUS. M. S.(2008) *The Impact Of Fourth Graders' Purposeful Writing On ATeacher's Professional Transformation. In Partial Fulfillment Of The Requirements For The Degree Of Doctor Of Philosophy In The Graduate College The University Of Arizona.*
- MİKULECKY, L., (1996). "Adult and ESL Literacy Learning Self Efficacy Questionnaire".
- MIGRAY, K. (2002). *The Relationships Among Math Self-Efficacy, Academic Self-Concept, and Math Achievement*. Unpublished Doctor of Philosophy Thesis. Arizona State University.

- MORAN, P. L., Fuchs D. (2007). Is There a Bidirectional Relationship Between Children's Reading Skills and Reading Motivation. *Exceptional Children*. Vol. 73, No 2, 165-183.
- ÖZ. N. (2002). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Ad Durum Ekleri ve Bir İzlençe Önerisi*. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZBAY, M. (2000) *Ankara Merkez Ortaokullarındaki Üçüncü Sınıf Öğrencilerin Yazılı Anlatım Becerileri – Alan Araştırması*. Ankara: Bizim Büro Basımevi
- ÖZBAY, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2003). *Türkçe Öğretimi Bibliyografyası*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- ÖZBAY, M. (2005). Bilim ve Kültür Aktarıcısı Olarak Yazı. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*. 2. 67-74
- ÖZBAY, M. (2011) *Türkiye Adalet Akademisi Hâkim ve Savcı Adaylarının Yazma Becerileri*. Ankara. Türkiye Adalet Akademisi Yayınları.
- ÖZBAY, M. (2011) *Yazma Eğitimi*. (Ed. ÖZBAY M.) Ankara: Pegem A Yayınları.
- ÖZBAY. M., UYAR. Y.(2009) İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik Ve Güvenirlilik Çalışması. *E-Journal Of New World Sciences Academy*. 2009, 4, 632-651
- ÖZCAN. E. (2006). *Başlangıç Düzeyi Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi için Sözlükçe Çalışması*. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Eğitimi Ana Bilim Dalı Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi, Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZDEMİR, E. ve BİNYAZAR, A.(1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*. İstanbul: Papirüs Yayınevi.

- ÖZEL. S. (2010). *Yabancılar Türkçe Öğreten Resmî Kurumlarda Dil Bilgisi Öğretimi*. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek lisans Tezi.
- ÖZKAN. A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenme Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışı ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÖZKAN. A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsim Hal Ekleri Yanlışı Ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçenin Eğitim ve Öğretimi Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- PAJARES, F (1996). Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings, *Review of Educational Research*, Vol. 66, No. 4, pp. 543-578.
- PAJARES, F (2008). *Motivational Role of Self-Efficacy Beliefs in Self Regulated Learning. Motivation and Self Regulated Learning, Theory, Research And Applications* (Ed. Dale H. Schunk, Barry J.Zimmerman), pp. 111-140. USA: Taylor and Francis Group, LLC
- PAJARES. F. And UDAN. T. (2006) *Self- Efficacy Beliefs Of Adolescents*. Information Age Publishing.
- PAJARES, F. ve VALIANTE, G., (1996). "Predictive Utility and Causal Influence of the Writing Self Efficacy of Elementary Students". Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.
- PAJARES, F. ve VALIENTE, G., (1999). "Grade Level and Gender Differences in the Writing Self-Beliefs of Middle School Students". *Contemporary Educational Psychology*. 24: 390-405.
- PEHLİVAN. F. (2007). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültürlerarası Etkileşim Odaklı Yaklaşım Uyarınca Metin Çalışmaları*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- PIRİNÇ, D. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ortaçların İncelenmesi Ve Öğretimi -Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı Orta 2 Örneğinde*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Ana Bilim Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- RADER, L.A. (2003). *An Inquiry The Relationship Between Self-Concept, Self-Esteem, Locus of Control, Self-Efficacy and Self-Determination of Students with and Without Physical Disabilities*. Unpublished Doctor of Education Thesis. Columbia University, Education of Teacher College.
- RIOS, J. R. (2002). *Exploring The Relationship Between The Reception of Instruction in Time Management Skills and The Levels of Academic Self-Efficacy Among at-Risk High School Students*. Unpublished Doctor of Education Thesis. The University of Texas at San Antonio, College of Education and Human Development Department of Educational Leadership and Policy Studies.
- SADDLER, B.Ve ANDRADE H. (2004). The Writing Rubric. *Educational Leadership*. October, 48-52
- SARIÇIYIL, F. (2008). *İstek Ve Emir Kiplerinin Öğretimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- SAY, M. (2005). *Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz yeterlilik İnanışları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İlköğretim Ana Bilim Dalı.
- SCHUNK, D. H. (1984). Enhancing Self-Efficacy and Achievement Through Rewards and Goals: Motivational and Informational Effects. *Journal of Educational Research*. Vol. 78, No 1, September/October, 29-34.
- SCHUNK, D. H., Pajares, F. (2002). The Development of Academic Self-Efficacy. *The Development of Achievement Motivation*, (Ed. A. Wigfield, J. Eccless). San Diego: Academic Press, pp. 15-31.

- SCHUNK, D. H., Zimmerman, B. J. (2007). Influencing Children's Self-Efficacy and Self-Regulation Of Reading and Writing Through Modeling. *Reading & Writing Quarterly*, 23, 7-25.
- SCHUNK, D.H. (1982). Self Efficacy Perspective on Achievement Behavior. *Annual Convention of The American Psychological Association* (90th, Washington, DC, August, s.23-27.
- SCHUNK, D.H. (1990). Goal Setting and Self Efficacy Academic During Self Regulated Learning. *Educational Psychologist*, Vol. 25, No. 1, pp. 71-86.
- SCHUNK, D.H. (1991). Self Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologis.*, Vol. 26, No. 3-4, pp. 207-231.
- SCOTT, J. (1996). Self-Efficacy: A Key to Literacy Learning. *Reading Horizons*. 36, 195-213.
- SEZER. S. (2005). Öğrencinin Akademik Başarısının Belirlenmesinde Tamamlayıcı Değerlendirme Aracı Olarak Rubrik Kullanımı Üzerinde Bir Araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.18:61-69.
- SÜLÜŞOĞLU. B. (2009). İşe Dayalı Dil Öğretim Malzemelerinin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TANSEL, F.A.(1978). *İyi ve Doğru Yazma Usulleri*. İstanbul:Kubbealtı Neşriyatı
- TDK. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.
- TEZBAŞARAN, A.A. (1997). *Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- TOPRAK. D. (2010). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Derslerindeki Çalışma Biçimlerinde Yeni Yönelimler*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Ana Bilim Dalı, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- TUTİ, S. (2005) *Eğitimde Bilişim Teknolojileri Kullanımı Performans Göstergeleri, Öğrenci Görüşleri Ve Öz-Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- TÜRK. Ö . (2008). *İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Öz Yeterlilikleri Ve Mesleki Doyumlarının İncelenmesi*. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Yüksek Lisans Programı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- UYVAL. B. (2009). *Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni Doğrultusunda Türkçe Öğretimi Programları Ve Örnek Kitapların Değerlendirilmesi*. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- UZDU. F. (2008). *Betimleyici Metinlerin Dilsel Özellikleri ve Bu Tür Metinler Yoluyla Sözcük Öğretimi*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ÜLKER. N. (2007). “ *Hitit Ders Kitapları*” *Örneğinde Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Kültür Aktarımı Sürecine Çözümleyici Değerlendirici Bir Bakış*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- VARDAR, B.(2002) *Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. İstanbul: Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- VEZNEDAROĞLU. M. (2005). *Senaryo Temelli Öğrenmenin Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ve Öz Yeterlik Algısına Etkisi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretim Bilim Dalı. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- WIGFIELD, A., Guthrie, J. (1997). Childrens Motivation for Reading. *Journal of Educational Psychology* , Vol. 89, No. 3, pp. 420-432.

- WOOD, R., Bandura, A. (1989). Impact of Conceptions of Ability on Self-Regulatory Mechanisms and Complex Decision Making. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 56, No. 3, 407-415.
- YAGIZ. E. (2007). *Oyun-Tabanlı Öğrenme Ortamlarının İlköğretim Öğrencilerinin Bilgisayar Dersindeki Başarıları Ve Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Etkileri*. Hacettepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- YAĞMUR. K. (2006). Batı Avrupa’da Türkçe Öğretiminin Sorunları Ve Çözüm Önerileri. Ankara Üniversitesi *Dil Dergisi*. 134: 26-41.
- YARDIMCI. F. K. (2007). *İlköğretim Öğrencilerinde Algılanan Sosyal Destek İle Öz-Yeterlik İlişkisi Ve Etkileyen Değişkenlerin İncelenmesi*. Ege Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Çocuk Sağlığı Ve Hastalıkları Hemşireliği Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YAYLI. D. (2004). *Göreve Dayalı Öğrenme Yönteminin Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Uygulanması Ve Bu Uygulamaya İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Anabilim Dalı, . Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- YENİAY. Z. D. (2008). *Erken Yaşta Öğrenenler İçin Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde İçerik Odaklılık*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- YOLCUSOY. Ö. (2008). *Türkçe Koşullu Yapıların Öğretime Yönelik Malzeme Tasarımı*. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Ana bilim, Dalı Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

- YORULMAZ. M. (2009). *Göreve Dayalı Öğretim Yönteminin Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dinleme Becerisinde Kullanılmasının Avantajları*. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Diller Anabilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ZENGİN. R. (1995). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Alışturmalar*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ZENK. O. (2008). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Oluşturmacı Kuramın İlkeleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi*. İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yabancı Dil Olarak Türkçe Bilim Dalı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- ZIMMERMAN, B. J., Bandura, A. and Martinez-Pons, M. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self Efficacy Beliefs and Personal goal Setting. *American Educational Research Journal*. Vol. 29, No. 3, pp.663-676.

EKLER

Ek 1: Ankara Üniversitesi TÖMER'DEN Alınan İzin


TÜRKİYE CUMHURİYETİ
 Ankara Üniversitesi
tömer
 Türkçe ve Yabancı Dil Araştırma ve Uygulama Merkezi

Sayı : B.30.2.ANK.0.AN.10.00/226-1455
 Konu : K.Kaan BÜYÜKİKİZ hk.

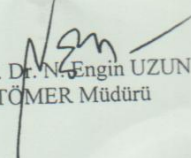
25.06.2009

T.C.
 GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
 (Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığına)

İlgi : 11.06.2009 tarihli ve B.30.2.GÜN.0.72.01.38/2672-9571 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora programı öğrencisi K.Kaan BÜYÜKİKİZ'in, Prof. Dr. Abdurrahman GÜZEL'in danışmanlığında yürüttüğü doktora tezi ile ilgili olarak Merkezimizde "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterliliği" konusunda ölçek uygulama yapma isteği ilgide kayıtlı yazınıza istinaden uygun görülmüştür.

Bilgilerinize saygılarımla arz ederim.


 Prof. Dr. N. Engin UZUN
 TÖMER Müdürü

MERKEZ: Ord. Prof. Dr. Şevket Azız Kansı Binası Emniyet Mahallesi İncitacı Sokak No: 10 Beşevler - ANKARA
 Tel: (312) 212 94 61 - 212 79 31 - 212 79 64 • Faks: (312) 213 95 49 • www.tomer.ankara.edu.tr

Ek 2: Kompozisyon Konuları

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye’de yaşadığınız süreçte Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.(Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Ek 3: Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

Sevgili Öğrenciler,

Elinizdeki formda yazılı olan cümleler sizlerin yazmaya yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenebilmek amacıyla hazırlanmıştır.

Bu formda doğru ya da yanlış cevap bulunmamaktadır. Biz sadece sizlerin yazma becerisine yönelik öz yeterliliklerinizi öğrenmek istiyoruz.

Lütfen formda yer alan cümleleri okuyunuz. Cümlelerin karşısındaki puanlar **1 hiç bana uygun değil 7 ise tamamen bana uygun demektir**. Sizler bu cümlelerin sizlere uygunluğunu **1 ilâ 7 arasında derecelendirerek işaretleyiniz**.

Çalışmaya katkılarınız için teşekkür ederim.

K. Kaan BÜYÜKİKİZ

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

Ek 4: Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı

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

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

Ek 5: Kişisel Bilgi Formu

Sevgili öğrenciler,

Elinizde bulunan bu form, “Yabancılar Türkçe Öğretiminde Öz Yeterlilik Algısının Dil Becerilerine Etkisi” adlı doktora tezinde kullanılacaktır. Bu çalışma C2 seviyesinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerileri ile öz yeterlikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu formda sizlere kendinizi tanıtmaya yönelik sorular sorulmaktadır. Sorulara doğru cevaplar vermeniz araştırmanın güvenilirliğini arttıracaktır. Katkılarınız için teşekkür ederim.

K. KAAN BÜYÜKİKİZ

1. Ülkeniz:

2.Cinsiyet:

a) () Kız b) () Erkek

3. Yaş:

4.Ana diliniz :

5. Türkçeyi öğrenme amacınız nedir?

a) () Lisans b) ()Yüksek Lisans (Master) c) () Doktora d) () İş

e) () Diğer: (**Belirtiniz.**)

6. Türkiye’ye gelmeden önce veya TÖMER’den önce Türkçe eğitim aldınız mı?

a) () Evet b) () Hayır

7. Sizce Türkçe öğrenmek zor mu?

a) () Evet b) () Hayır

8. Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

9. 8. soruya cevabınız “*evet*” ise ne kadar sıklıkta okuyorsunuz?

☐ Hemen hemen her gün

☐ Haftada birkaç defa

☐ Ayda bir birkaç defa

10. Türk televizyon kanallarını izliyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

11. 10. Soruya cevabınız “*evet*” ise en çok izlediğiniz programlar hangisi veya hangileri?

a) ☐ Haber b) ☐ Spor c) ☐ Magazin d) ☐ Film- Dizi

Diğer..... (**Belirtiniz.**)

12.Yazma dersi dışında Türkçe kompozisyon, şiir, günlük, hikâye vb. yazıyor musunuz?

a) ☐ Evet b) ☐ Hayır

13.En çok zorlandığınızı düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir.

a) ☐ Okuma b) ☐ Yazma c) ☐ Konuşma d) ☐ Dil bilgisi e) ☐ Dinleme

14. En iyi olduğunuzu düşündüğünüz beceri hangisi veya hangileridir.

a) ☐ Okuma b) ☐ Yazma c) ☐ Konuşma d) ☐ Dil bilgisi e) ☐ Dinleme

15. Bildiğiniz Diller
Düşünceniz

Bu Dildeki Yazma Düzeyiniz Hakkındaki

- | | |
|--------|----------------------------------|
| 1..... | Zayıf () Orta () İyi () |
| 2..... | Zayıf () Orta () İyi () |
| 3..... | Zayıf () Orta () İyi () |
| 4..... | Zayıf () Orta () İyi () |

16. Ne kadar zamandır Türkiye’de yaşıyorsunuz?

- a () 0 – 6 Ay
- b () 6 Ay – 1 Yıl
- c () 1- 3 Yıl
- d () 3 Yıl Ve Üstü

17. Ne kadar sıklıkla ve ne kadar süreyle internete giriyorsunuz?

- () Hemen hemen her gün () 1 -3 saat () 3 – 6 saat () 6 saat ve üstü
- () Haftada birkaç defa () 1 -3 saat () 3 – 6 saat () 6 saat ve üstü
- () Ayda bir birkaç defa () 1 -3 saat () 3 – 6 saat () 6 saat ve üstü
- () Hemen hemen hiç

18. İnternette dolaştığınız sayfalar çoğunlukla hangi dilde?

- () Türkçe
- () Ana dilim
- () Bildiğim diğer dil(ler) **Belirtiniz**

19. E-mail yazarken en çok kullandığınız dil hangisidir.

() Türkçe

() Ana dilim

() Bildiğim diğer dil(ler) **Belirtiniz**

20. Cep telefonunuzla kısa mesaj gönderirken en çok kullandığınız dil hangisidir.

() Türkçe

() Ana dilim

() Bildiğim diğer dil(ler) **Belirtiniz**

Ek 6: Genel Yazma Üretimine İlişkin Tanımlama

	GENEL YAZMA ÜRETİMİ
C2	Açık, sorunsuz, akıcı, karmaşık metinleri, uygun etkili bir tarzda okuyucunun önemli noktaları bulmasına yardımcı olan mantıksal bir yapı içinde yazabilir.
C1	Karmaşık konulardan oluşan, ilgi çarpıcı konuların altını çizen, bakış açısını nedenleriyle ve uygun örneklerle destekleyen ve uygun bir sonuçla biten açık, iyi yapılandırılmış metinler yazabilir.
B2	İlgi alanıyla ilgili çeşitli konularda birtakım kaynaklardan bilgi ve fikirleri sentezleyerek ve değerlendirerek anlaşılır, ayrıntılı metinler yazabilir.
B1	İlgi alanına ait bildik konular hakkında kısa ayırık unsurları doğrusal bir dizi halinde bağlayarak basit metinler yazabilir.
A2	Basit ifadeleri ve cümleleri “ve”, “ama”, “çünkü” gibi basit bağlaçlar kullanarak yazabilir.
A1	Basit ifadeler ve cümleler yazabilir.

(CEF,2001:61)

Ek 7: Yaratıcı Yazma Faaliyetine İlişkin Tanımlama

	YARATICI YAZMA
C2	Yazı türüne uygun düzgün, akıcı ve tümüyle sürükleyici hikâyeler ve deneyimlerinin betimlemelerini yazabilir.
C1	Okuyucu kitlesine uygun kendinden emin, kişisel doğal bir üslupla ayrıntılı ve iyi yapılandırılmış açık ve gelişmiş betimlemeler ve hayali metinler yazabilir.
B2	Açık bağlantılı metinde fikirler arasındaki ilişkiye işaret ederek ve ilgili yazın türünün kurallarını takip ederek, gerçek ya da hayali olaylar ve deneyimler hakkında açık, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Kendi ilgi alanı ile ilgili çeşitli konularda anlaşılır, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Bir filmin, kitabın ya da oyunun incelemesini yazabilir.
B1	Kendi ilgi alanı içinde bildik konular ile ilgili, ayrıntılı betimlemeler yazabilir. Deneyimlerini, duygularını ve tepkileri basitçe bağlanmış bir metinde tanımlayarak yazabilir. Yakında gerçekleşmiş bir seyahatin ve ya bir olayın gerçek ya da hayali betimlemesini yazabilir. Bir hikâyeyi anlatabilir.
A2	Çevresinin her günkü yönleri hakkında, örneğin insanlar, mekânlar, bir iş ya da çalışma deneyimini bağlantılı cümlelerle yazabilir. Olaylar, geçmiş faaliyetler ve kişisel deneyimleri ile ilgili çok kısa ve basit betimlemeler yazabilir. Ailesi, yaşam koşulları, geçmişteki eğitimi, şu anki veya en son zamanlardaki işi ile ilgili bir dizi basit ifadeler ve cümleler yazabilir. Kısa, basit hayali biyografiler ve insanlar hakkında basit şiirler yazabilir.
A1	Hayali insanlar ve o insanların nerede yaşadıkları ve neler yaptıkları hakkında basit cümleler yazabilir.

(CEF,2001:62)

Ek 8: Rapor Ve Deneme Yazma Faaliyetine İlişkin Tanımlama

	RAPORLAR VE DENEMELER
C2	Açık, akıcı karmaşık raporlar, bir olayı sunan makaleler, denemeler ve ya önerileri ve edebi eserleri eleştiren bir değerlendirme üretebilir. Okuyucunun belirgin noktaları bulmasına yardımcı olan uygun ve etkili mantıksal bir yapı sağlayabilir.
C1	Çarpıcı konuların altını çizerek, karmaşık konular hakkında anlaşılır, iyi-yapılanmış açıklamalar yazabilir. Nedenleri, ilgili örnekleri ve destekleyici noktalarla bakış açılarını genişletebilir ve destekleyebilir.
B2	Önemli noktaları vurgulayarak ve ilgili ayrıntıları destekleyici, bir tartışmayı sistematik olarak geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Bir sorunla ilgili değişik fikirleri veya çözümleri değerlendirebilir. Belirli bir bakış açısını destekleyen veya ona karşı çıkan nedenleri veren ve çeşitli seçeneklerin olumlu ve olumsuz yanlarını açıklayan, bir tartışmayı geliştiren bir deneme ya da rapor yazabilir. Birkaç kaynaktan elde edilen bilgileri ve tartışmaları sentezleyebilir.
B1	İlgilendiği konular hakkında kısa, basit denemeler yazabilir. Rapor ve biraz güvenle kendi alanından alışılmış rutin ve rutin olmayan birikmiş gerçeğe dayalı bilgiler hakkında kendi fikrini özetleyebilir. Rutin gerçek bilgileri ve hareket durumlarının sebeplerini belirterek aktaran standart kurallaşmış çerçevede çok kısa bir rapor yazabilir.
A2	Betimleyici yok
A1	Betimleyici yok

(CEF,2001:62)

Ek 9: Kompozisyon Kâğıtlarından Örnekler

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye’de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız. (Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

..... Zaman çok çabuk geçiyor buraya geldiğim de 10 ay geçmiş.
Ben farkında bile yok ilk geldiğim de kimseye anlatamam.....
O kadar çok zorluk geçtim. Ülkeme geri dönüp okusam.....
anne babamın yanında olsam tüye fırıclar aklımdan hiç çıkmı-
yor. Ama buna rağmen benim Türkiye’de geldiğimi sağlayan
hem de teşekkür etmesi gereken bir Türk öğretmenim var.....
O insansız ben buraya hiç gelemezdim hatta Gazi University’de
kazandığımı bile bilemezdim. Şimdi herşeyse kaybolur sam.....
her insandan yardım edip yurtta gidebilirim. Türk insanlar
o kadar çok yardımsever ki her zaman birbirine yardım.....
ederler, ıksam ederler. Hem de Türk yemek sofrası çok
zengin. Kahvaltıda bile baya şeyler yerler. Bizimki de kahval-
tı da sadece ekmek, reçel, çikolata krem yeriz. Bir de
Atatürk’ü çok seviyorlar. Onun resmi ^{her} yerde her
afis de her binanın üstünde oluyor. Buna ben çok önem
veriyorum ve Türkleri o insan çok sevdiğini görünce
ben de o insana saygı duyuyorum. Keşke bizim ülkemizin
başları Türklerin Atatürk’ü sevdiği yarısı kadar.....

.Gengiz Khan'ı...sevse, saygı...gösterse...diye...düşünüyorum.....
 .Türkiye...geliyor...bir...ülkedir...bençe...University'ye...girmek...için
 .çok...bin...milyon...insanlar...yarışıp...kazanıyorlar...ve...nüfusü...
 .yarısı...gençtir...Hem...de...bir...aile...den...en...az...3...çocuğu...
 .var...ve...onları...iyi...eğitime...sahip...olmasını ^{devlet} istiyor...için...
 .University'de...okuyanlara...her...ay...burs...verirler...ama...
 .bunu...mezun...olduktan...sonra...iş...yerine...girip...maaşlarını...
 .alınca...geri...alıyorlar...Aslında...bu...çok...iyi...bir...metottur...
 .Okurken...de...ben...başlıyorum, devletimin...için...elinden...geleni...
 .yapacağım...diye...kendine...güçlendirip...başarılı...olan...arkadaş...
 .larım...da...var...Şimdilik...te...Türkiye'de...geldiğim...de...hiç...pisman...
 .olmuyorum...Çünkü...ben...güvenli...sakin...bir...şehirde...yaşıyorum...
 .çok...arkadaşlarım...oldu...ve...kendime...özgü...bir...^{gevreği} sağlayabildim

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye’de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.(Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Türk Millet Benim Milletim

Yılların akmasıyla zaman değişiyor. Hiç bir zaman ülkemden ayrılacağımı düşünmedim. Bununla birlikte, yabancı ülkeler hakkında çok az bilgim vardır. Hep Yabancılar hakkında kötü düşünmekteyim.

Türkiye bir ülke olduğunu biliyordum ancak nasıl bir ülke? İnsanlar hangi dil resmi olarak kullandığını hiç haberim yoktu. Çok merak ettim, Türkiye’ye gelmeden önce bir haftadır gece gündüz Türkler hakkında hayal kuruyordum. Ayrımcılık, Goktan duyduğum. Galiba Türkler de başkalar gibi bize karşı ayrımcılık yapacaklar mı? Elbette evet dedim kendine kendine-

Türkiye’ye geldiğim zaman Gok sevindim, hoşgörü ve yardımsever insanlar ile karşılaştım. Allah’a şükür olsun dedim. Ne kadar kötümser biriyim.

Türkçe bilmiyordum fakat hiç sorun yaşamadım. İlk gün bir eve gittik, oradaki Türkler Gök'ü İngilizce biliyorlar ama Zamanımız Gök'ü iyi geçti. Bir sıydan sonra, Türkler Gök'ü iyi öğrendim. Ayrımcılık şey hiç yoktur.

Kültür bakımından, en zengin milletlerden birisidir. Türkçe, dil olarak Gök beğendim, nazık ve Saygı dolu bir dildir. Türkçe'den önce iki tane yabancı dil biliyordum ama hiç birisi Türkçe kadar hoşuma gitmedi. Ne kadar şansliyim.

Misafirler için kültürümüz, Gök önem vermektedir; Türkler de tam aynıdır. Fakat, bazı Türkler, Gök meraklı olduğunu dille getiriyorum. Tanımadığım birisi, selam vermeden önce böyle soruyordu: "Nerelisiniz?" Gök gülünç bir şey.

Ülkemizden de hep böyle soruyorlardı: "Türkler nasıl?" Ben de Türkler iyi ve unutulmaz, millet olduğunu kabul ederim.

Ne olursa olsun, artık Türkiye ve Türk hakkında hiç kötü şeyleri benimsemeyeceğim. Simdilik hoşça kalın.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye'de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız. (Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

TÜRKİYE: CENNET GİBİ

Türkiye, dünyanın en ünlü ülkelerden biridir. Çok zengin bir tarihi vardır. Osmanlı devletinden Mustafa Kemal'e Türkiye kurulduğundan ^{şimdiye kadar} çok canlı bir ülkedir. Bu ülkenin tarihi lise okuldayken müslüman derslerinde Türkiye'nin özelliklerini öğrendim. Bunun için, lise mezundan sonra tek bir ülke üniversiteye okumak için can attım: Türkiye'de.

İki bin dokuzda Eylül'de Türkiye'ye geldim. Hava limanından gerek beni Türev gibi bakmıtlar gerekse sıcak kankliklerini bana gösterdiler.

Türkiye'de çok az siyah insanlar yaşıyor. Bu yüzden Türkler bana görünce hem şaşırıyor ve uzun uzun bakıyorlar. Kimilerini bana çok ilginç sorular soruyorlar ve ben onlara yeterince kadar yanıtlarımı veriyorum.

Sokaktaki, Türkler için, hem canlı hem ünlü birisi oldum. Yani ünlü sanatçılar gibi, çünkü her köşede Türkleriyle gülümseyerek ve dostça selamlaşıyorum.

Türkiye'nin güzel mi güzel bir hava mekanına
Gök hasarına gittim. Kenya'da sadece üç mevsim var ama
Türkiye'de bir daha var. Yani kış mevsiminden hiç kar yağmasını
görmeyen geçen subat kar görünce Gök beğendim, hatta geç
On ikide ^{bu kadar} fazla duvara çıkmış ve kar topu oynadık.

Türk halk ^{sıcak kanlı} olduğunu hiç bir yerde görmedim.
Fideyken komutanları kimileri yemeği böke getiriyorlar kimileri
onlara yemeğe, sohbet ve konuklarına İngilizce ödevleri göstermek
için davet ediyorlar.

Her yerde, alışveriş merkezinde, ulaşım yerlerde, kaldığım
Gezremde, Cennette gibi hissediyorum. Hep eude arkadaşlarımı
Saadetli Kardeşlik yapıyoruz, hiç bir zaman ailemin özlediğini
düşünmüyorum. Çünkü her an ailemle yanımızda hissediyoruz.
Onlar yanımızdayım, sohbet yapıyoruz, hem onlara İngilizce ödevleri
yardım ediyorum hem de bana Türkçe derslerimi yardım ediyorlar.
Bilhassa konuşma ve Tüvcedeki değişimler ve atasözleri manası
her zaman bana anlatıyorlar.

Türkler, hoşgör, sıcak kanlı ve dünyanın en tanınmış
Misafir Evleri. Temiz'de Kenya'ya gidince hep Türkiye'nin güzelliğini,
özelliklerini ve özgülerini aileme ve arkadaşlarıma söyleyeceğim.
Türkiye'nin güzelliğini, muhteşemliğini hayatım boyunca hiç unutmayacağım.
Bu cennet gibi ülke hiç kimse hemen terk etmek istemiyor. Ya sen?

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye'de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız. (Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

TÜRKİYE'DE YAŞADIĞIM SÜRE

Türkiye'de gelmeden önce hiç bir şey bilmiyordum. Bunun için Türkiye'de geldiğim zaman her şeyi sağırdıyordum. Çünkü; kültür, manzara, insan yanı her benim için farklı oldu.

Manzara ve Türkiye kültürleri çok farklı. İlk ay Türkiye'nin hayatı çok zor oldu.

Ama gün geçtikçe kolay kolay değişti.

Türk insanlar genellikle çok dürüst. Çünkü her Türk insanı ona soru sorursa çok iyi cevap verir. Mesela bir gün markete pazara gittim. Olaya elbiseler almak istiyordum; ama hangisi kaliteli ben bilmiyordum. Bir kişi sordum; O kişi çok iyi cevap bana verdi ve elbiseler aldım. O yüzden hayatım kolay oldu.

Başka şey Türk hayatını işin anlatacağım. Ben evde yaşıyorum. Bir gün cüzdanımı kaybettim. Cüzdanım içinde çok önemli şeyler vardı. Yanı çok para ve ikametim vardı. Bu durumda ben Türkiye yaşam çok zor oldu; ama şanslı bir

Türk arkadaşımı cüzdanımı gördüm ve bana
geliyorum. O zaman ona çok şükür ettim.
Bunun için bir şey Türk insan hakkında
anladım. Yani çoğu Türk insan dürüsttür.

Maalesef bir gün normalsiz bir şey
Türk insan hakkında oldu. Ama o insan
sokaklarda insan. O zaman ben Tömer'den
evime gidiyordum. Kızılay'dayken iki Türk
gençler benim hakkında konuşuyorlardı. Belki
ona göre ben Türk hiç bilmiyorum, hissetmiş.
Bir genç işaret göstermek için: "Bak bu
hayvan deriden geliyor" dedi. Ama ben
hiç konuşmuyordum, gittim. Ama bu insan her
yer var, düşündüm. Mesela Tanzanya da var.

Boska şey çok zor benim için. dil oldu.
Çünkü ben geldiğim zaman Türkçe hiç
bilmiyordum. O yüzden her şey anlaşılabilir
için çok zor oldu. Ama şimdi Kallat şükür
biraz biliyorum.

Genellikle Türkiye'de yaşadığım sırada
kadar çok iyi. Çünkü her şey çok
iyi gidiyor ve hiç problem yok. Türk
insan genellikle yabancı için çok sevgili.
Bunun için Türkiye'de çok rahat
yaşıyorum.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye'de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız. (Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Türkiye çok güzel bir ülkedir. çünkü Türkiye'de yaşamak yabancılar için kolaydır. Türkiye'de çok kültürlüdür. (mesele birisi ile konuşurken kibar, (alman) gerekirse saygılı, (olman) gerekir. Aslında onların yaptıkları ben de katılıyorum. Çünkü bir insan konuşmasından masıl bir adam olduğunu belli olur. domet ki saygılı olup olmadığını ondan biliyoruz. Ama Türkiye'ye yeni gelen öğrenciler çok şaşırırlar. çünkü Türkiye'deki..... kültür onların kültürlerinden farklıdır. Lakin bu kültür alışılır ve alıştı. Sonra çok seviilir. Türkiye'de yeni geldiğim zaman yaşadığım olaylar size paylaşıyorum. yeni geldiğim zaman kafam çok karıştı. ne de yapacağımı bilmiyordum. Çünkü Türkiye'de geldiğim ortamdan çok farklıdır. Mesele KEBİR, insanların davranışı, hava, hayat, kepsisi farklıdır. Ama gün geçtikçe alışmaya başladım. hatırlıyorum ilk Tömer ile geldiğim zaman hiç Türkçe bilmiyordum. İlk defa (neslihan hoca) bizi sınıfımıza geldi ve bize Türk harfler anlattı. Sonra başka öğretmenler geldi ve bize başka şey anlattı. Bir kaç ay içinde Türkçeyi konuşma başladım ve Türkçe bana kolay geldi.

...tjen? geldiğim zaman hava çok soğuktu ve evden
 ...çıkıyordum. O zaman, çok canım sıkıldı. Bunun yanı sıra
 ...bir şey size paylaşmak istiyorum. Faldığım yurtta çok soğuktu
 ...hatta kalbifer yoktu. Her soğuktan bittim. Aslında yapacak
 ...bir şey yoktu. Çünkü bu yurtta için para vermiyorum. O yüzden
 ...Sabretmem gerekiyordu. Mesela başka yurtta kalmak istiyorsam,
 ...en az 100 TL vermem gerekiyordu. O yüzden başka çarem yoktu. İki
 ...Sonda çok mutlu oldum. Çünkü Bu yurtta kaldığım zaman
 ...çok faydalı oldum. Türkçe'yi iyi öğrendim, tabii ki Kampüsümün iyi
 ...olmaya bilir ama konuşmayı iyi öğrendim. Ama problemini sudur
 ...bazi insanlar Türkçe'yi konuşur. Kam bana çaba yapıyorlar. Ne konuştuğum
 ...Zaman beğenmiyorlar. Ama bunun gibi problemlerle mücadele ettim
 ...ve başardım. Şimdi, hiç utanmadan karşımdan konuşuyorum.
 ...Sonuç olarak bir şey söylemek istiyorum. Her şey alışılır, KİTİP
 ...alışılır, insanların davranışı alışılır. Bunun yanı sıra biz çok
 ...çaba göstermek gerekir. Ve sadece geleceğimiz için değil
 ...memiz gerekir. Böyle yaparsak, başarılı oluruz.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye'de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız. (Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

TÜRKİYE VE TÜRKLER

Türkiye, Avrupa ile Asya arasında bulunan bir ülkedir. Türkiye büyük ve ^{çok} bir ülkedir. Bundan dolayı birçok insan farklı ülkelerden Türkiye'ye gelir. Bazıları görmek için bazıları da eğitim almak için. Ben de eğitim almak için Türkiye'ye gelenler ~~de~~ biriyim. Türkiye'de yaşadığım süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili izlenimlerimden iki bölüm ile bahsedeyim.

Birincisi, Türk insanı ile ilgili bana önemli gelen ve ilginç olayları anlatayım. Türkiye'ye geldiğim zaman hiç Türkçe ~~bilmiyordum~~ ~~hatırlı~~ İngilizceyi konuşmayan Türk arkadaşlar ~~la~~ bir evde karşılaştım. Beni en şaşırtan ~~şey~~ şey şudur, bu arkadaşlarım benim konuşmaya çok şabalıtmıştılar hatta bana bir sözlük almıştılar dertlerimi onlara anlatmak için. Bundan şunu öğrendim; Türkler çok konuk sever insanlardır.

Yenek söz konusu olduğunda da birkaç bir şey öğrendim. Aslında yabancılar ~~da~~ Türkiye'ye

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye'de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız. (Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

TÜRKİYE VE TÜRK İNSANI

Türkiye'ye geldiğim sekiz ay oldu. Türkiye'ye ilk geldiğim zaman İstanbul'da uçaktan indim. İstanbul'a geldiğim zamanı Gevreye hakarak sanki başka bir dünyaya geldiğim olusunu ama bu acayip bir şey değil. Çünkü İstanbul çok büyük bir şehir olduğu için böyle oldum. Tam o sırada birkaç Türklere konuşmaya başladık ama ne yazık ki birbirimizi anlamıyorduk. Biz İngilizce konuşuyorduk diğer yanda da Türkler Türkçe konuşuyorlardı. Yaklaşık yarım saat bir yerde oturduk ve tam o anda iki Kenyalı arkadaşlarımız karşımıza geldi. Gözlerimize inanmadık ve heyecanla onlara doğru yürüyüverdik. Onlarla selamlaştık biraz konuştuk ve zaman kaybetmeden Ankara'ya doğru yola çıktık.

Ankara'ya geldiğinden sonra iki gün rahatlamalıydık ve evden çıkmadan o iki gün geçti. Türklerle bir evi tuttuk ama yine birbirimizi anlamıyorduk. Ertesi gün TÖMER'e gelip kaydettik ve eve döndük. TÖMER'e başladık Türkçemiz de gelişmeye başladı ve bu sırada Türklere konuşabiliyorduk.

Bu sefer birbirimizi anlayabiliyorduk.

Türkuemiz gelişirken dışarıdaki insanlara konuşmaya başladık ve bu sırada Türklerin kültürlerini öğrenmeye başladık. Bu ülkede vatandaşların yüzde doksan dokuz Müslümanlar olduğunu bildim. Bunların kültürleri dine biraz yaklaşıklık ve pek çok şeyleri dine göre yaparlardı. İlk günlerde Türk yemeklerini beğenmedim ama giderek alışmaya başladım. Bir ay sonra yemeklerine de alıştım ve Türkiye'yi sevenmeye başladım. Türklerin yemeklerini ve kültürlerini öğrenmekten sonra Türkiye ülkem gibi oldu. Her şey yolunda olmaya başladı ve günler gül gibi geçiyordu.

Üç ay sonra kış mevsimine geldik ve bu sefer hayat isediğim gibi gitmiyordu. Birkaç sıkıntılar ortaya çıktı ve hayat zor olmaya başladı. Gittikçe hava buz gibi oluyordu, kar yağmaya başladı ve her yer bembeyaz. Kışın üç ay sürdü ve hayatımız da çok zor oluyordu. Hafifhane de yaşayan biri gibi. Kışın bitince her şey yoluna döndü ve tekrar sevenmem artmaya başladı ama meleset her şey yoluna dönerken okul bitmek üzere ve ben de ülkeme dönmeliyim. Ülkeme dönmeye gerekiyor ama Türkiye'den ayrılmak zorunda değilim ve ne yapacağımı düşünüyorum. Bu benim için dilemma ve çaresizlik bir durumdayım.

Türkiye ve Türk insanları bu kadar iyi ki kendi ülkem ve kendi insanlarımı gibi sevdim ve mutlulukla onlara yasabilirim ve onlara kurban olurum.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye’de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.(Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

TÜRKÇE ÖĞRENMEMİN KOLAY VE ZOR GELEN YANLARINI

Benim için, Türkçe öğrenmek hem zor hem de kolay olmuştur. Türkçe, ana dilime göre çok farklıdır. Bunun için bana kolay ve zor gelen yanları vardır. Öncelikle bana kolay gelen yanlarını anlatırım.

Türkçe ekler sistemi kullanır. Bu ekler sistemi bence kolaydır, çünkü bir kelime ekleri almaktan sonra çok şeyler anlatabilir. Örneğin, "geldim" kelime, zaman ve kişi ekleri almış. Başka dillerinde aynı şeyler anlatmak için, uzun bir cümle kullanabilirsiniz.

Üstelik Türkçe grameri kolaymış, çünkü Türkçe ve İngilizce, gramer olarak farklı değil. İngilizce grameri bilerseniz Türkçe grameri kolay olacak. Ben İngilizce grameri biliyorum. Bunun için Türkçe grameri biraz kolay geçmiş.

Türkçe’de bana zor gelen yanları da vardı. Birinci sorunum Türkçe Alfabesiydi. Türkçe, ana dilime göre dört fazla harfler var. Sadece harfler çoğulması değil, aynı zamanda Türkçe’de "boğaz harfler" var. Ünlüler ı, ö ve ü

ana diliminde bulamazsınız. Bu sebebiyle, Türkçe konuşmak bana göre çok zordur.

Kısaca, Türkçe öğrenmenin hem kolay hem de zor geçti. Ama bence Türkçe öğrenmek kolaydır. Sadece çok zaman ihtiyacı var.

Aşağıdaki konulardan birini seçerek bir kompozisyon yazınız.

1. Türkiye’de yaşadığınız süre içinde Türkiye ve Türk insanı ile ilgili edindiğiniz izlenimleri anlatan bir kompozisyon yazınız.
2. Çevre kirliliğinin bize ve dünyamıza verdiği zararlar hakkında çözüm önerileri sunduğunuz bir kompozisyon yazınız.
3. Türkçe öğrenmenin size kolay ve zor gelen yanlarını anlatan bir kompozisyon yazınız.(Örnekler vererek anlatınız.)
4. Okuduğunuz bir kitabın beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.
5. İzlediğiniz bir filmin beğendiğiniz ve beğenmediğiniz yönlerini anlatan bir kompozisyon yazınız.

Türkiye'ye geldim. Yaklaşık bir sene önce
ilk defa uçak ile Türkiye'ye girince
şaşırdım ben, çünkü o zaman bence Türkiye'yi
ilk defa gördüğüm zamanda diğer ülkelerden
farklıdır, yani çok güzel beğendim. Geçen
süre Ankara'da yaşadım ancak İstanbul'a,
İzmir'e, Antalya'ya gittim, Ankara'da
en meşhur yerler, Atatürk 120 metre boyunda
Ordan bütün Ankara'yı görebilirsin. Anıtkabir de
Mustafa Kemal Atatürk'ün mezarı, T.B.M.M.
Türkiye Büyük Millet Meclisi ulusta bulunur.
Ankara'da beş milyon insan yaşar, o zaman
İstanbul gibi hiç kalabalık bir şehir değil
bundan dolayı onu sevdim bide onda
kalacağım Millet Ankara'da gördüğüme
göre çok güzel davranıyorlar, eğer Ankaradan
bir adamı görürsen onu jentilman bulacaksın.

hane sorarsanız hangi Ülke seçecek sin
"Türkiye" diyorum, hangi şehir diyorum
"Ankara". Türkiye'de türk millet
Onlarca öğrenim çok önemli bakarsan
Ankaralılarından iki milyon öğrenci var.

Türkiye'de kültür, medeniyet her şey
vardır.