

TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCILAR ÖRNEĞİNDE YANSITICI GÜNLÜK KULLANMA VE YAZMA ÖZ YETERLİĞİ ARASINDAKİ İLİŞKİ

Deniz MELANLIOĞLU

Kırıkkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
denizmelanlioglu@hotmail.com

Tazegül DEMİR ATALAY

Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü,
tazeguldemir@gmail.com

Özet

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde amaç, öğrenciyi dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerinde yetkin hâle getirmektir. Bu beceriler içerisinde yazma düşünme, söz varlığı, gramer vb. pek çok açıdan hedef dildeki gelişimi somutlamakta ve öğreticiye, dili kullananları değerlendirme imkânı sunmaktadır. Dolayısıyla öğrencinin yazma etkinliğinde kendini güvende ve rahat hissetmesi oldukça önemlidir. Aksi takdirde hedef dili öğrenenler yazma görevine karşı olumsuz tutum geliştirecek, olumsuz tutum yazma kaygısına dönüşecek, bu kaygı yazma öz yeterlik algısını azaltacak ve sonuçta öğrenciler ya yazmaktan kaçınacak ya da hiç yazmayacaktır. Dolayısıyla yazma süreçleri hakkında bilgi sahibi olmak için yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazmaya yönelik öz yeterlik algılarının bilinmesi gerekir. Öğrencinin öz yeterlik algısının şekillenmesi, kendi yazma süreci hakkında ne kadar bilgi sahibi olduğuyla ilgilidir. Bu noktadan hareketle çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yansıtıcı günlük kullanımının etkisini belirlemektir. Çalışmanın verileri kendi ülkelerinde Türkçe öğrenen Boşnak öğrencilerden ön test son teste dayalı yarı deneysel yöntemin sunduğu imkânlar doğrultusunda toplanmıştır. Ön test ve son test aşaması dâhil on haftada tamamlanan uygulama sonucunda öğrencilerin yansıtıcı günlük kullanımının, yazma öz yeterlik algısının alt boyutlarında anlamlılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: *Yabancılara Türkçe öğretimi, yazma becerisi, yazma öz yeterliği, yansıtıcı günlük.*

THE RELATION BETWEEN REFLECTIVE DIARY USE AND WRITING SELF-EFFICACY: THE CASE OF FOREIGNERS WHO LEARN TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Abstract

The aim of teaching Turkish as a second language is to have learners become competent in the skills of listening, speaking, reading and writing. Of these four skills, writing concretizes development in the target language in many ways, including thinking, vocabulary

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

and grammar, and gives teachers the opportunity to evaluate language learners. Thus, it is important that learners feel safe and comfortable during writing activities. Otherwise, the learners will develop a negative attitude towards writing tasks, which can become an anxiety. Anxiety reduces self-efficacy perception about writing, and eventually, anxiety-ridden students either avoid writing or do not write at all. For this reason, it is necessary to be informed about the writing self-efficacy perceptions of those who learn Turkish as a second language to get to know about their writing processes. Learners' self-efficacy perceptions are shaped by their level of information about their own writing processes. This is a quasi-experimental study with pretest-posttest design. Its objective was to determine the effect of reflective diary use on the writing self-efficacy perceptions of students of Turkish as a second language. The study data were collected from Bosnian students learning Turkish in their own country. The study was conducted for ten weeks, including the pretest and posttest phases. It was concluded that students' reflective diary uses had a significant effect on their writing self-efficacy perceptions.

Key words: *Teaching Turkish to foreigners, writing skills, writing self-efficacy, reflective diary.*

Giriş

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma son aşamayı oluşturmaktadır. Öğrencilerin öğrenmekte en zorlandıkları beceri olarak nitelenen (Büyükkız, 2011) yazma; duygu, düşünce, istek ve olayları belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatma; düşünceyi, duyguyu, olayı, tasarlananları, görülüp yaşananları yazı ile anlatma; binlerce yılda oluşmuş şekil ve sembollerin uzun tekrarlar sonucu öğretilmesiyle duygu ve düşünceleri kurallara uygun olarak ifade etme şeklinde tanımlanmaktadır (Özbay, 2007: 115; Demirel, 1999: 59; Gülerüz, 2006).

Yazma düşünmeyle iç içe bütünsel bir süreci içermektedir (Ataman, 2009:101). Bu nedenle yazma becerisi mekanik değil eleştirel bir düşünme süreci olarak algılanmaktadır. Yazma süreci, beyinde yapılandırılmış bilgilerin gözden geçirilmesiyle başlamaktadır. Öncelikle yazının amacı, yöntemi, konusu ve sınırları belirlenerek yazılacak bilgiler seçilmektedir. Seçilen bilgiler çeşitli zihinsel işlemlerden geçirilerek hedef dilde var olan kelime hazinesi ile yazılmaktadır. Çok aşamalı ve karmaşık bir süreç söz konusu olduğu için Schiller (1954)'e göre öğrenciler, öğrenme süreçlerindeki performanslarının çoğunu yazmak için harcamaktadırlar. Yazma becerisinin içerdiği süreçler bakımından öğrenciler tarafından zorluk derecesi yüksek olarak algılanması, onların olumsuz tutum geliştirmelerine zemin hazırlamaktadır (Yaman, 2010:272). Olumsuz tutum ise yazma tutukluğu buna bağlı olarak da yazmaktan kaçınma ya da yazma görevini yerine getirmemeyle sonuçlanmaktadır.

Yazmada başarılı olamadığı, o görevi beceremediği ön kabulü ile etkinliğe başlama, yazmada başarılı olamayacağını düşünme ya da başarısız olmaktan

korkma (Özbay ve Zorbaz, 2012), öğrencinin kendine yönelik yazma öz yeterlik algısının azalmasına ve kendini genelde Türkçe öğrenme sürecinde özelde ise yazma becerisinde başarısız olarak nitelenmesine neden olacaktır. Bu, gerek dil öğrenimi gerekse becerinin gelişimi açısından oldukça olumsuz bir durumdur. Çünkü sahip olunan öz yeterlik algısının yeni bir dil öğrenme üzerinde oldukça etkili olduğu bilinmektedir (Raofi, Tan ve Chan, 2012).

Öğrencilerin kendilerine yönelik farkındalıkları veya algıları olarak nitelenen öz yeterlik, kişinin belirli bir performansı gerçekleştirmek için gerekli etkinlikleri düzenleyip amacına uygun bir şekilde gerçekleştirme kapasitesi hakkında kendine ilişkin inancıdır (Bandura, 1997:3; 1986:391). Yazma öz yeterliği ise bireyin sahip olduğu yazma becerisi düzeyine ilişkin inanç ve algısını kapsamaktadır (Demir, 2014; 2011). Yazma öz yeterliği yüksek olan öğrencilerin bir yazma görevindeki kaygı düzeyleri, etkinliği bitirmelerine engel oluşturmazken öz yeterlik düzeyi düşük öğrencilerin verilen görevde zorlanmalarına veya etkinliği sürdürememelerine neden olmaktadır (Uygun, 2012). İfade edilen görünümde öz yeterliğin kaynakları önemli görülmektedir. Çünkü öğrencilerin kendilerine yönelik algılarını deneyim, gözlem, sosyal görüş, psikolojik ve ruhsal durumları şekillendirmektedir. Geçmişte yazmaya ilişkin olumlu deneyimlere sahip değilse öğrencinin yazma becerisinin istenilen düzeyde geliştirilemeyeceği dile getirilebilir. Dolayısıyla öğrencilerin yazma sürecinde yaşadıkları deneyimler önemsenmeli ve sorgulanmalıdır. Deneyimler üzerinde düşünülüyorsa, ön bilgiler yeni öğrenmelere rehberlik etmiyorsa yapılan hatalar tekrarlanmaya devam edecek, süreçte karşılaşılan problemler çözümlenemeyecektir. Süreçte yazma ve düşünce üretimi iç içedir. Bu nedenle yazma sürecindeki deneyimlerin sonraki uygulamalara rehberlik edebilmesi için yazma eğitimi ile düşünme eğitimi birlikte ele alınmalıdır (Can ve Altuntaş, 2015).

Bilgi edinme sürecinin önemli bir bileşeni olan düşünme becerileri, öğretim sırasında kendiliğinden doğal olarak gelişmemekte, özel bir eğitim gerektirmektedir (Güneş, 2012). Özellikle hedef kitle, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler ise bu eğitim bir ihtiyaç hâlini almaktadır. Düşünme eğitiminde öğrenciler yazma vasıtasıyla ne bildiklerini sorgulamakta; ön bilgileri ile yeni bilgileri nasıl bir araya getirecekleri hakkında farkındalık kazanmaktadırlar (Günel, Kabataş Memiş ve Büyükkasap, 2009). Bu aynı zamanda hedef kitlenin yazma öğrenme alanına yönelik sahip olduğu öz yeterlik algısını da olumlu yönde etkilemektedir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kur sistemi üzerinden gerçekleşmekte ve her düzey için öğrencinin alacağı ders saati bilinmektedir. Dolayısıyla düşünme eğitimi için ayrı bir zaman diliminin ayrılması mümkün gözükmemektedir. Düşünme ve yazma sürecinin birbirine paralel ilerlediği dikkate alındığında yansıtıcı günlük kullanımının, öğrencilerin hem yazma hem de düşünme becerilerine katkı sağlayacağı ifade edilebilir.

Yansıtıcı Günlükler

Öğrenciler, yazma uygulamasında ne yaptıkları hakkında düşünmeli, hangi aşamayı nasıl gerçekleştirdiklerini sorgulamalı ve etkinlik sırasında ortaya koydukları performansla ilgili farkındalık kazanabilmelidirler (Kızılkaya ve Aşkar, 2009). Bu, yansıtıcı bir alışkanlık olarak düşünülebilir. Yansıtma, herhangi bir deneyimin hatırlanarak üzerinde düşünülen ve belirli bir görev dikkate alınarak değerlendirilmede bulunulan bir süreçtir (Atay, 2003: 54). Yansıtmanın sağlanmasında öğrencinin kendi yazma sürecine ilişkin farkındalığı çok önemlidir. Öğrencinin kendini izlemesi ve kendisi ile ilgili farkındalığını artırması için yansıtıcı günlüklerden yararlanılabilir. Yaşanılan deneyimi kaydetmek, öğrenmeyi artırmak, yazmayı geliştirmek, yaratıcı ve eleştirel düşünmeyi geliştirmek, üstbilişi aktifleştirmek, problem çözme becerilerini geliştirmek, grup içerisinde etkili iletişimi sağlamak gibi amaçları gerçekleştirmek için yansıtıcı günlükler kullanılmaktadır (Moon, 1999; 2007).

Yansıtıcı günlükler, bireyin öğrenme sürecinde yaptığı araştırma, sorgulama, deneme, gözlem, öneri gibi çalışmaları ile duygu ve düşüncelerini ifade ettiği yazılı belgeler olarak tanımlanmaktadır (Uslu, 2009). Wilson ve Jan (1993)'e göre yansıtıcı günlükler, öğrencilerin kişisel tepkilerini, değişen görüşlerini ve öğrenme süreçleri ile içeriğe ilişkin bilgilerini kaydettikleri materyallerdir. Yansıtıcı günlüklerde yazma deneyimi gerçekleştirilmekte, deneyim üzerinden yansıtma yapılmakta, deneyimden öğrenme gerçekleştirilerek sonuca varılmakta; ulaşılan sonuçtan hareketle bir sonraki aşama planlanmaktadır. Bu süreç bir döngü hâlinde devam etmektedir (Malthouse ve Roffey, 2013). Yansıtıcı günlüğün günlükten temel farkı, ifade edilen bu döngüdür.

Yansıtıcı günlüklerin yazımında üretim, Raw, Brigden ve Gupta (2005)'ya göre üç basamakta gerçekleşmektedir. Birinci basamak, bir görevde hoş gitmeyen, rahatsız edici bir durumun fark edilmesidir. İkinci aşama, görevin analizi, üçüncüsü ise görevi başarmak için fikirlerin geliştirilmesidir. Sıralanan üç aşama her yazım sürecinde gerçekleştirilmektedir ancak bu şekilde öğrencinin kendi öğrenmesi üzerinde düşünmesi sağlanmaktadır. Moon (2009), günlüklerde yer alan değerlendirmelerden öğrencilerin kendi öğrenme süreçlerine yönelik farkındalık düzeylerinin tespit edilebileceğini söylemekte ve bunu yansıtıcı yazma seviyeleri olarak ifade etmektedir. Bu yazma seviyeleri şu şekildedir:

Tablo 1: *Yansıtıcı Yazma Seviyeleri*

Düzy	Davranış
Tanımlayıcı yazma	Yazma üretimleri, az miktarda yansıtma içerir. Öğrenme sürecine ilişkin değerlendirmeden ziyade öğrenme sürecinde izlenen sıra anlatılmaktadır.
Bir az yansıtma içeren tanımlayıcı yazma	Fazla yansıtma içermeyen üretimlerdir. Genel itibarıyla soru-cevap şeklindeki gibi tanımlamalar

	içerir. Öğrenme sürecine yönelik analiz yetersizdir.
Yansıtıcı yazma	Sürece ilişkin öğrencinin bir fikri vardır ancak bu fikir bütün bir süreci kapsamamakta sadece ilgi, dikkat vb. nedenlerle belirli aşamaları içermektedir. Bu aşamalara yönelik öğrencinin süreç için analizleri vardır, yansıtıcı değerlendirmeler yapmıştır, farkındalık oluşmaya başlamıştır. Fakat bu farkındalık belirli aşamalarla sınırlıdır.
İleri seviye yansıtıcı yazma	Öğrenme sürecini izlemiş, süreçte karşılaştığı problemlerin ortadan kaldırılması için farklı çözüm yolları üretmiş ve buna yönelik bir değerlendirmede bulunmuş günlüklerin yapısıdır. Üretimde derin bir yansıtma vardır ve üstbilgi stratejilerini aktif olarak kullanılır. Ön bilgi ve deneyimler, yeni öğrenmelere rehberlik eder.

Yansıtıcı düşünme, öğrencilere varsayımları sorgulama, soru sorma, özet yapma, seçerek çizelgeleri hazırlama, karşılaştırma yapma vb. düşünmeyi geliştirici stratejilere yer vermektedir (Çubukçu, 2011). İfade edilen stratejilerin kullanımı öğrenciyi bir üst basamağa yani öğrenme sürecini planlama, izleme ve değerlendirmeye hazırlar (Melanlıoğlu, 2012). Yukarıda belirtilen seviyeleri gerçekleştirme öğrencinin üstbilgi becerilerini ne ölçüde kullandığına göre değişmektedir. Bu becerileri kullanabilen öğrenci, öğrenme sürecinde bağımsız hareket etme olanağına sahiptir. Elbette günlüklerin oluşturulma sürecinde öğretmenin öğrencilere yaptığı rehberlik çok önemlidir. Öğretmen, yazılan yansıtıcı günlükleri kontrol edip öğrencilere geribildirim vererek öğrencinin konuya ilişkin düşüncelerini doğru bir şekilde oluşturmasına yardımcı olmalıdır (Walker, 2003). Ancak bu şekilde öğrenci, yansıtıcı yazma seviyesini yükseltip öğrenme sürecini yönlendirebilir.

Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yansıtıcı günlük kullanımının etkisini belirlemektir.

Yöntem

Araştırma Modeli

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yansıtıcı günlük kullanımının etkisini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Yarı deneysel desen modeline, değişkenlerin hepsinin kontrol altına alınmadığı durumlarda başvurulmaktadır. Bu tip çalışmalarda gruplar yansız seçilmekte fakat katılımcılar, gruplara yansız bir şekilde atanmamaktadır. Araştırmacı, var olan gruplardan yansız atama yoluyla seçimde bulunmakta, gruplardan biri deney diğeri ise kontrol

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliliği Arasındaki İlişki

grubu olarak çalışmaya dâhil edilmektedir. Her iki grupta da deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılmaktadır (Karasar, 2005; Creswell, 2005). Araştırmada kullanılan yarı deneysel desenin görünümü Tablo 2'deki gibidir.

Tablo 2: Araştırmada Uygulanan Deneysel Desenin Görünümü

Grup	Ön test	Deneysel işlem	Son test
Deney	Yazma öz yeterlik ölçeği	Yansıtıcı günlük uygulamaları	Yazma öz yeterlik ölçeği
Kontrol	Yazma öz yeterlik ölçeği	A2 ders kitabına göre yapılan yazma uygulamaları	Yazma öz yeterlik ölçeği

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere deney grubundaki öğrencilerle yazma eğitimi uygulamalarında yansıtıcı günlükler kullanılmış; kontrol grubunda ise ders işleme sürecine herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2015-2016 eğitim öğretim yılında kendi ülkelerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 41 Boşnak öğrenci oluşturmuştur. A2 düzeyindeki katılımcıların hiçbiri daha önce Türkiye'ye gitmemiştir. Yaş aralığı, 18 ilâ 20 arasında değişen katılımcıların 35 (%85)'i kız, 6 (%15)'si erkektir. %88'i Türkoloji bölümünü isteyerek tercih etmiştir. Katılımcılardan 12 (%29)'si bölüme başlamadan önce Türk dizileri izleyerek ve turistik eşya dükkânlarında çalışarak Türkçeyi öğrenmiştir. %76'sı öğrenme açısından Türkçeyi zor bir dil olarak nitelendirmektedir. En az ayda bir defa Türkçe bir yayın takip etmeye çalışan katılımcılar, en iyi oldukları beceri olarak okumayı belirtirken en zorlandıkları becerinin konuşma olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcıların hepsi Türkçe haricinde en az iki dil bilmektedir. %99'u sınıf dışında Türkçe öğrenmek için günlük bir zaman dilimi ayırdıklarını söylemişlerdir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak öğrencilere ait bilgileri tespit etmek amacıyla düzenlenen "Kişisel Bilgi Formu" ve Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine yönelik öz yeterlilik algılarını belirlemek için Büyükkiz (2011) tarafından geliştirilen "Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği, iki faktörlü bir yapıya sahiptir. Birinci faktörde 13 madde yer almaktadır ve bunlar, genel kompozisyon yazma becerisi ile ilgilidir. İkinci faktördeki madde sayısı 3'tür ve dil bilgisi kurallarını kapsamaktadır. Ölçeğin Cronbach Alfa değeri birinci faktör için 0,928,; ikinci faktör için 0,743; ölçeğin tümü için 0,922'dir. 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 (Büyükkiz, 2011:87-92). Ölçekte olumlu ve olumsuz maddeler vardır. Ölçekten alınan yüksek puanların sürekli yüksek öz yeterlilik

algılarını gösterebilmesi için olumsuz maddeler olumlu maddelerin tersine kodlanmıştır.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması iki aşamada gerçekleşmiştir. Birinci aşamada katılımcılara, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği uygulanmıştır. Bu uygulamadan alınan puanlar, ön test puanları olarak hesaplanmıştır. Yansıtıcı günlük kullanma etkinlikleri sona erdiğinde ikinci aşamada adı geçen ölçek tekrar uygulanarak elde edilen veriler son test puanları olarak değerlendirilmiştir. Araştırmanın uygulama aşamasında deney grubuyla her hafta yazma dersi sonrası yansıtıcı günlük kullanma etkinlikleri gerçekleştirilmiştir. Araştırma, ön ve son testlerin uygulandığı haftalar hariç 8 hafta sürmüştür, araştırma toplamda 10 haftadır.

Verilerin Çözümlemesi

Kişisel Bilgi Formu, Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği (Büyükkiz, 2011)'nden elde edilen verilerin analizi SPSS (20,0) paket programı ile yapılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu yoluyla alınan; cinsiyet, yaş, Türkoloji bölümünü isteyerek seçme, Türkoloji bölümüne başlamadan önce Türkçe bilme, Türkçe öğrenmenin zorluk derecesi, Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma ve bunun sıklık derecesi, Türk televizyon kanallarını izleme ve en çok izlenen programlar, en çok zorlanılan beceri, en iyi olunan beceri, bilinen diller ve bu dildeki yazma düzeyi hakkındaki düşünceler, bölüm arkadaşlarıyla ders dışı konuşmalarda kullanılan dil, ne kadar sıklıkla ve ne kadar süreyle internete girdiği, internette dolaşılan sayfaların çoğunlukla hangi dilde olduğu, e-mail yazarken en çok kullanılan dil, cep telefonunda kısa mesaj gönderirken en çok kullanılan dilin hangisi olduğu, kendi dilinde hikâye veya şiir yazma, günlük tutma, bir günde Türkçe öğrenmek için ayrılan süre gibi bilgiler sayısallaştırılarak bilgisayar ortamına SPSS (20,0) girilmiştir. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) değerleri kullanılarak incelenmiştir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yansıtıcı günlük tutmalarının yazma öz yeterliklerini geliştirme durumunu belirlemek amacıyla 8 hafta boyunca öğrencilerden her ders bitiminde yansıtıcı günlük çalışmalarını yapmaları istenmiştir. Öğrencilere, ders süreçlerine yönelik yaşadıklarını günlüklerinde ifade etmeleri söylenmiştir. Günlük yazma çalışmalarına başlamadan önce, öğrencilere farklı öğrencilerin çeşitli derslerde oluşturdukları yansıtıcı günlük örnekleri gösterilmiş, bunların üzerinde birlikte tartışılmış ve ne yapacakları konusunda bir fikir edinmeleri sağlanmıştır. 8 haftalık süreçte ise her dersin sonunda derse ve ders sürecine ilişkin değerlendirmelerini yazmaları, öğrencilerden istenmiştir. Öğrencilerin bu yazılı üretimlerinden örnekler, bulgular bölümünde verilmiştir.

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algı düzeylerini belirlemek için kullanılan “Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”nden elde edilen veriler SPSS (20.0) paket programına girilirken öğrencilerin her bir alt boyut için aldıkları toplam puanlar hesaplanmış ve öğrencinin genel kompozisyon yazma becerisi ile dil bilgisi kuralları yazma öz yeterliliği bakımından değerlendirdiği iki ortalama not elde edilmiştir. Buna göre öğrencilerin birinci faktörden alabilecekleri en yüksek puan 91; en düşük puan 13’tür. İkinci faktöre için alınabilecek en yüksek puan 21; en düşük puan ise 3’tür. Ölçekten alınan puanlar azaldıkça yazma öz yeterliği algısının da düştüğü söylenebilir.

Analiz yapmadan önce grupların normal dağılım gösterme özellikleri tespit edilmiştir. T-testi için Levene testi, ANOVA için normallik testi uygulanarak varyansların homojenliği test edilmiştir. Bu uygulama sonucunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yansıtıcı günlük çalışmaları öncesi ve sonrası yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla birinci ve ikinci faktör boyutunda bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Yine Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının çeşitli değişkenlere göre ön test ve son test durumlarını belirlemek için bağımsız gruplar t-testi işlemi uygulanmış, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının çoklu değişkenlere göre ön test ve son test durumlarını belirlemek için ANOVA testi yapılmıştır (Büyüköztürk, 2003). Anlamlılık düzeyi 0,05 olarak alınmıştır.

Bulgular

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yansıtıcı günlük çalışmaları öncesi ve sonrası yazma öz yeterliklerinin ne düzeyde değişiklik gösterdiğini belirlemek amacıyla ön test ve son test puan ortalamalarının birinci ve ikinci faktör boyutunda bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Tablo 3: *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının Yansıtıcı Günlük Tutma Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

	Ön Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	14	54,7857	10,64229	39	1,238	,225
	Hayır	27	50,1852	12,41908			
2.Faktör	Evet	14	9,8571	3,63439	39	1,960	,060
	Hayır	27	7,4815	3,76594			
	Son Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	14	59,2143	12,55253	39	1,069	,293
	Hayır	27	54,4815	14,99839			

2.Faktör	Evet	14	12,2143	4,64391	39	2,446	,022*
	Hayır	27	8,6296	4,04920			

*p< ,05

Tablo incelendiğinde yansıtıcı günlük kullanma değişkeni her iki faktörde de ön testte anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır (t=1,238, p > 0,05; t=1,960, p >0,05). Yine tabloda belirtilen bulgular doğrultusunda yansıtıcı günlük tutma değişkeni son testte genel kompozisyon becerileri faktöründe ön testte anlamlı bir farklılık oluşturmazken (t=1,238, p > 0,05; t=1,960, p >0,05) dil bilgisi kuralları faktöründe istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa neden olmuştur (t=2,446, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları dikkate alındığında yansıtıcı günlük tutma değişkeninde dil bilgisi kuralları boyutunda “Evet” diyen öğrenciler lehine bir sonuç ortaya çıktığı görülmektedir. Bu bulgu doğrultusunda yansıtıcı günlük tutmanın, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını kullanma becerisine katkı sağladığı ifade edilebilir.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarını tespit etme genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerinin çeşitli değişkenlere göre ön test ve son test analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlılık düzeyinde olanlar aşağıda belirtilmiş ve yapılan analizlerin sonuçları tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Tablo 4: *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının “Kendi dilinde şiir, hikâye yazma” Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

	Ön Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	12	58,0000	11,69304	39	2,227	,038*
	Hayır	29	49,1724	11,19971			
2.Faktör	Evet	12	9,8333	3,95045	39	1,638	,118
	Hayır	29	7,6552	3,68662			
	Son Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	12	62,9167	15,15651	39	1,927	,047*
	Hayır	29	53,2759	13,07641			
2.Faktör	Evet	12	11,9167	4,96274	39	1,793	,090
	Hayır	29	9,0000	4,14901			

*p< ,05

Tablo 4’teki bulgular ışığında araştırmaya katılanların “kendi dillerinde şiir, hikâye yazma durumları” ön testte genel kompozisyon becerileri faktöründe anlamlı farklılık oluşturmuştur (t=2,227, p < 0,05). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına göre bu fark kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrencilerin lehinedir. Bu öğrencilerin genel kompozisyon becerileri alt boyutunda öz

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

yeterliklerinin yüksek olduğu ifade edilebilir. Bunun yanında ön testte dil bilgisi kuralları boyutu arasında istatistiki açıdan anlamlılık belirlenmemiştir ($t=1,638$, $p > 0,05$).

Son testte ise “kendi dillerinde şiir, hikâye yazma durumları” değişkeni yine genel kompozisyon becerileri alt boyutunda anlamlı farklılığa neden olmuştur ($t=1,927$, $p < 0,05$). Bu fark, kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler lehinedir. Ancak dil bilgisi kuralları alt boyutunda bir anlamlılık söz konusu değildir ($t=1,793$, $p > 0,05$).

Tablo 5: *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının “Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumu” Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test Bağımsız Gruplar T-Testi Sonuçları*

	Ön Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	27	52,7778	10,36389	39	,680	,504
	Hayır	14	49,7857	14,68216			
2.Faktör	Evet	27	9,0000	3,85307	39	1,710	,098
	Hayır	14	6,9286	3,58339			

	Son Test	N	\bar{X}	ss	Sd	t	p
1.Faktör	Evet	27	57,9630	13,85219	39	1,146	,263
	Hayır	14	52,5000	14,77914			
2.Faktör	Evet	27	10,8519	4,71253	39	2,029	,034*
	Hayır	14	7,9286	3,60479			

* $p < ,05$

“Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumu” değişkeni, Tablo 5’teki bulgular ışığında ön testte her iki faktörde de anlamlı farklılığa neden olmamıştır ($t=,680$, $p > 0,05$; $t=1,710$, $p > 0,05$).

Son testte ise bu değişken, dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlı farklılık yaratmıştır ($t=2,029$, $p < 0,05$). Aritmetik ortalamaları ve standart sapmalarına göre bu fark Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyan öğrenciler lehinedir. Bu öğrencilerin Türkçe dil bilgisi kuralları boyutunda öz yeterlikleri, diğerlerine göre daha yüksektir, denilebilir. Bu bulgu Türkçe yazılı metinlerle daha çok vakit geçiren katılımcıların öz yeterlik bakımından daha iyi durumda olduğu ve yansıtıcı günlük tutma durumunun da katılımcıların öz yeterliklerine olumlu katkıda bulunduğu şeklinde yorumlanabilir. Genel kompozisyon becerileri alt boyutunda ise istatistiki açıdan anlamlı bir fark yoktur ($t=1,146$, $p > 0,05$).

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin genel kompozisyon yazma becerisi ve dil bilgisi kuralları faktörlerini içeren yazma öz yeterliği üzerinde çeşitli

değişkenlere göre ön test Anova analizleri yapılmış ve bu değişkenlerden p değeri anlamlı çıkanlar aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 6: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının “Bölümdeki Arkadaşlarla Ders Dışı Konuşmalarda Kullanılan Dil” Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test ANOVA Sonuçları

Ön Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	226,048	2	113,024	,788	,462	
	Gruplar İçi	5451,513	38	143,461			
	Toplam	5677,561	40				
2. Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	94,204	2	47,102	3,59 2	,037 *	*Türkçe ve Diğer /
	Gruplar İçi	498,284	38	13,113			Boşnakça ve Diğer
	Toplam	592,488	40				
Son Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	465,053	2	232,527	1,15 7	,325	
	Gruplar İçi	7638,557	38	201,015			
	Toplam	8103,610	40				
2.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	86,536	2	43,268	2,22 6	,122	
	Gruplar İçi	738,586	38	19,436			
	Toplam	825,122	40				

*p<,05

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının “bölümdeki arkadaşlarla ders dışı konuşmalarda kullanılan dil” değişkenine göre ön test p değeri dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlıdır. Katılımcılar, yansıtıcı günlük çalışmaları yapmadan önce dil bilgisi kuralları alt boyutunda düşük öz yeterliğe sahiptir, denilebilir (F=3,592, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçlarına bakıldığında Boşnakça konuşanlarıyla diğer dilleri konuşanlar ile Türkçe

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

konuşanlarıyla diğer dilleri kullananlar arasında anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları Boşnakça ve Türkçe lehine çıkmıştır. Son teste bakıldığında ise her iki alt boyutta da herhangi bir anlamlılık söz konusu değildir. Bu durum, yansıtıcı günlük çalışmalarının öğrencilerin ders dışı konuşmalarında kullandıkları dil üzerinde etki gösterdiğini ortaya çıkarmaktadır.

Tablo 7: *Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının “İnternette Bulunma Süresi” Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test ANOVA Sonuçları*

Ön Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	912,148	2	456,074	3,637	,036	3-6 saat ve 6 saat üstü
	Gruplar İçi	4765,413	38	125,406			
	Toplam	5677,561	40				
2. Faktör	Gruplar Arası	80,098	2	40,049	2,970	,063	
	Gruplar İçi	512,390	38	13,484			
	Toplam	592,488	40				
Son Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	1949,181	2	974,590	6,018	,005	6 saat ve üstü – 1-3 saat /3-6 saat
	Gruplar İçi	6154,429	38	161,959			
	Toplam	8103,610	40				
2.Faktör	Gruplar Arası	72,101	2	36,050	1,819	,176	
	Gruplar İçi	753,021	38	19,816			
	Toplam	825,122	40				

*p<,05

Tablo 7 incelendiğinde çalışma grubundaki öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının “internette bulunma süresi”değişkenine göre ön test p değeri genel kompozisyon becerileri alt boyutunda anlamlıdır (F=3,637, p < 0,05). Bu anlamlı ilişki, öğrencilerin 3-6 saat internette bulunanlarıyla 6 saat ve üstü süreyle internette bulunanları arasında 6 saat ve üstü bulunanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Son teste bakıldığında ise yine genel kompozisyon becerileri boyutunda “internette bulunma süresi” anlamlı bir fark oluşturmuştur (F=3,637, p < 0,05). Bu

farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde 6 saat ve üstü süreyle internette bulunan öğrenciler ile 1-3 saat ve 3-6 saat internette bulunanlar arasında 6 saat ve üstü bulunanlar lehine olduğu belirlenmiştir.

Tablo 8: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının “İnternette Kullanılan Dil” Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test ANOVA Sonuçları

Ön Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	504,342	2	252,171	1,85 2	,171	
	Gruplar İçi	5173,21 9	38	136,137			
	Toplam	5677,56 1	40				
2. Faktör	Gruplar Arası	156,519	2	78,260	6,82 1	,003 *	*Boşnakça – diğer
	Gruplar İçi	435,969	38	11,473			
	Toplam	592,488	40				*Türkçe - diğer
Son Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	471,443	2	235,722	1,17 4	,320	
	Gruplar İçi	7632,16 7	38	200,846			
	Toplam	8103,61 0	40				
2.Faktör	Gruplar Arası	159,622	2	79,811	4,55 7	,017 *	*Boşnakça-Diğer
	Gruplar İçi	665,500	38	17,513			
	Toplam	825,122	40				

*p<,05

“İnternette kullanılan dil” değişkeni hem ön testte hem son testte anlamlı bir ilişki ortaya koymuştur. Tablo 8 incelendiğinde bu değişken, dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlılık göstermiştir (F=6,821, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğuna bakıldığında, internette Boşnakça kullananlarıyla diğer dilleri kullananları arasında ve yine Türkçe kullananları ile diğer dilleri kullananlar arasında Boşnakça ve Türkçe lehine olduğu tespit edilmiştir. Son teste bakıldığında ise yine

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

dil bilgisi kuralları boyutunda “internette kullanılan dil” değişkeni anlamlıdır (F=4,557, p < 0,05). Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonuçları incelendiğinde Boşnakça kullananlar ile diğer dilleri kullananlar arasında Boşnakça lehinedir.

Tablo 9: Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Öz Yeterlik Algılarının “Cep Telefonu Mesajlarında Kullanılan Dil” Değişkenine Göre Ön Test ve Son Test ANOVA Sonuçları

Ön Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	439,002	2	219,501	1,592	,217	
	Gruplar İçi	5238,559	38	137,857			
	Toplam	5677,561	40				
2. Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	101,929	2	50,965	3,948	,028	*Boşnakça – Diğer
	Gruplar İçi	490,559	38	12,909			
	Toplam	592,488	40				
Son Test							
1.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	929,880	2	464,940	2,463	,099	
	Gruplar İçi	7173,730	38	188,782			
	Toplam	8103,610	40				
2.Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
	Gruplar Arası	146,419	2	73,210	4,099	,024	*Boşnakça- Türkçe
	Gruplar İçi	678,703	38	17,861			
	Toplam	825,122	40				

*p<,05

“Cep telefon mesajlarında kullanılan dil” değişkeni hem ön testte (F=3,948, p < 0,05) hem de son testte (F=4,099, p < 0,05) dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlı bir ilişki göstermiştir. Ön testte Boşnakça ve diğer diller arasında Boşnakça lehine; son testte ise Boşnakça ve Türkçe arasında yine Boşnakça lehine bir anlamlılık vardır. Genel kompozisyon becerileri alt boyutunda ise ne ön testte ne de son testte anlamlılık vardır.

Yapılan istatistikî değerlendirmelerin yanı sıra öğrencilerin günlüklerinde yazma süreçlerine yönelik yazılı üretimlerinden örnekler aşağıda verilmiştir:

- Bugünkü dersi güzeldi. Hiç sıkılmadım çünkü önceki derslerimizden farklıydı. Yeni şeyleri yaptık. Benim için bu çok önemli çünkü yazmayı çok severim. Bir dili ve edebiyatı profesör olmak için bu çok önemlidir. Umarım daha pratik yapacağız.
- Çok eğlendim ve güldüm çünkü komik hikâyeler duydum. Sadece biraz zor oluyor. Bazen Boşnakça ne istediğimi söylemeyi bilmiyorum Türkçe söylemeyi ne yazmayı daha zor oluyor.
- Bugünün konusu hiç kolay olmadı. Aslında çok zordu çünkü bizim dilimiz bunun için iyi değil. Hala yeter kelimeleri bilmiyoruz. Hem Boşnakçada öyle bir adımlı metinleri yazmak kolay değil. Yani hep bizim eksikliğimiz.
- Bence bugünkü konu buraya kadar en ilginç. Hayal gücümüz kullandık. Hiç sınırimız yok. Konu da zor değildi önceki gibi. Keşke her zaman istediğimiz şeyler yazabilsek. Hem bildiğimiz kelimeler de yeterli olur.
- Bu yeni dersi yazma. Bugün birinci ders. Derste enteresant ve ilginç. Bizim için bu yeni bir şey. Bence yazma dersinde ilginç olacak çok eğleneceğiz.
- Benim için bu ders faydalı. Bugün yeni konu çalıştık. Derste eğlenceliydi. Yeni kelimeler öğrendik. Bazı kelimeleri tekrar okudum. Derste hem yazdık hem yazdığımız okuduk. Böyle tempoyla daha artık öğreneceğiz.
- Bugün yeni konu yaptık. Zor değildi ama enteresant. Gelecek dersi için hocamız ödev verdi. Ödev biraz zor ama bizim için önemlidir.
- Bugünkü konu şimdiye kadar en zordu. Gazeteci olmalıyız ve bir plan yapmamız lazım. Konudan çok kelime bilmiyorum ama bazı öğrendim. Biraz yorgunum çünkü çok çalıştım.
- Bugün çok yazdık. Külkedisi masalını okuduk ve hepimiz bir farklı Külkedisi hikâye yazmak zorunlu oldu ama biz iyi anlamadık ve hepimiz aynı hikâyeyi yazdık. Ben biraz hastayım bu yüzden dersim iyi çalışmadım. Yani bugün ders biraz sıkıcıydı.
- Bugün benim için zor. Tema zor. Sözlüğüm yok ve ben ilgisiz oldum. Kelimeler bilmiyorum, öğrenemedim. Ben çok zor oldu.
- Bugün zor olmadı. Hoca keyifli oldu ve öğrenciler keyifli oldu.
- Reklam yazmak bence sıkıcıydı. Reklamlar, ilanlar bizi her tarafından sardı. Her gün bunları dinliyoruz, okuyoruz. Her şey bir kalıp oldu. Bu nedenle benim için sıkıcıydı ama zor olmadı. Keşke bir video ya da prezentasyon yapabilseydik bana göre daha iyi ve eğlenceli olurdu.
- Yeni bir şey öğreniyorum, hikâye yazmak öğreniyorum. Evde daha çok egzersiz yapacağım.
- Bugün dersler çok beğendim. Hikâye yazmak seviyorum, masallar çok seviyorum. Yeni dersleri heyecanlı bekliyorum.

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

- Bugünkü metnimiz eğlenceli oldu. Benim gerçekli oldu bu yüzden benim için çok komik oldu. Her zaman yazarken umuyorum ki daha iyi olacağım.
- Yazma derslerinden çok hoşlanıyorum. Sanki bir derste değilim çünkü dinleniyorum. Bugün de öyle bir hikâye yazdıkça hiç yorulmadım. Üç kelimeyle bile ilginç bir metin yazabiliriz.

Yukarıdaki örnekler incelendiğinde çalışma grubundaki yabancı öğrencilerin kelime, cümle ve paragraf düzeyinde başarılı oldukları ve yazılı üretim konusunda A2 düzeyinin dahi üzerinde bir performans gösterdikleri söylenebilir. Yansıtma seviyeleri dikkate alındığında öğrencilerin yansıtıcı günlüklerine yazdıkları ifadeler, genellikle tanımlayıcı ve bir az yansıtma içeren tanımlayıcı yazma düzeyindedir, denilebilir. Bu durumda sahip oldukları Türkçe söz varlığının da etkili olduğu ifade edilebilir. Öğrencilerin yazma süreçlerini; derse yönelik algı, motivasyon, öğretmen, gerekli materyallerin varlığı, ilgi gibi unsurların etkilediği, katılımcıların cümlelerinden anlaşılmaktadır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada yansıtıcı düşünmede faydalanılabilecek en önemli kaynaklardan biri olan günlüklerin kullanımının yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterliği üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan analizler doğrultusunda araştırma kapsamında ulaşılan sonuçlar şu şekilde özetlenebilir:

1. Yansıtıcı günlük tutma değişkeni her iki faktörde de ön testte anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır, son testte ise genel kompozisyon becerileri faktöründe ön testte anlamlı bir farklılık yokken dil bilgisi kuralları faktöründe “Evet” diyen öğrenciler lehine istatistiki olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu doğrultusunda “Yansıtıcı günlük tutma, dil bilgisi kuralları kapsamında katılımcılara katkı sağlamıştır.” denilebilir.
2. Araştırmaya katılan öğrencilerin “kendi dillerinde şiir, hikâye yazma durumları” ön testte genel kompozisyon becerileri faktöründe anlamlı bir farklılık yaratmıştır ve bu fark kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler lehine çıkmıştır. Genel kompozisyon becerileri alt boyutunda bu öğrencilerin öz yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu söylenebilir. “Kendi dillerinde şiir, hikâye yazma durumları” değişkeni son testte de anlamlı ilişki göstermiştir bu ilişki yine kendi dilinde şiir ve hikâye yazan öğrenciler lehinedir. Ana dilinde yazma becerisi gelişmiş öğrencilerin, kendilerini yabancı ya da ikinci dilde yazarken de rahat ifade ettikleri söylenebilir.
3. “Türkçe kitap, gazete ve dergi okuma durumu” değişkeninde, son testte dil bilgisi kuralları alt boyutu açısından Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyan öğrenciler lehine anlamlıdır. Türkçe dil bilgisi kuralları

- boyutunda Türkçe kitap, gazete ve dergi okuyan öğrencilerin öz yeterlikleri, diğer öğrencilere göre daha yüksektir, yorumu yapılabilir.
4. Katılımcıların yazma öz yeterlik algılarının “bölümdeki arkadaşlarla ders dışı konuşmalarda kullanılan dil” değişkenine göre ön testte p değeri dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlıdır. Türkçe öğrenen yabancı öğrenciler yansıtıcı günlük çalışmaları yapmadan önce dil bilgisi kuralları alt boyutunda düşük öz yeterliğe sahiptir, denilebilir. Bu öğrencilerin; Boşnakça konuşanlar ile diğer dilleri konuşanlar arasında ve Türkçe konuşanlar ile diğer dilleri kullananlar arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Dolayısıyla analiz sonuçları, Boşnakça ve Türkçe lehinedir.
 5. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma öz yeterlik algılarının “internette bulunma süresi” değişkenine göre ön test p değeri genel kompozisyon becerileri alt boyutunda anlamlılık düzeyinde belirlenmiştir, bu anlamlılığın, öğrencilerin 3-6 saat internette bulunanlarıyla 6 saat ve üstü süreyle internette bulunanları arasında 6 saat ve üstü bulunanlar lehine olduğu tespit edilmiştir. Son teste bakıldığında ise yine genel kompozisyon becerileri boyutunda” internette bulunma süresi” değişkeninin anlamlı olduğu bulunmuştur. 6 saat ve üstü süreyle internette bulunan öğrenciler ile 1-3 saat ve 3-6 saat internette bulunanlar arasında 6 saat ve üstü bulunanlar lehine bir sonuç ortaya çıkmıştır. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin interneti kullanım amaçlarından birinin Türkçelerini geliştirmek olduğu söylenebilir.
 6. Ön testte “internette kullanılan dil”, dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlı bir ilişki göstermiştir. Bu ilişkinin, öğrencilerin internette Boşnakça kullananlarıyla diğer dilleri kullananları arasında ve yine Türkçe kullananları ile diğer diller kullananları arasında Boşnakça ve Türkçe lehine olduğu tespit edilmiştir. Son test neticesinde ise yine dil bilgisi kuralları boyutunda “internette kullanılan dil” değişkeni, Boşnakça kullananlar ile diğer dilleri kullananlar arasında Boşnakça lehine anlamlı bir farklılık oluşturmuştur.
 7. “Cep telefon mesajlarında kullanılan dil” değişkeni hem ön testte hem son testte dil bilgisi kuralları alt boyutunda anlamlıdır. Ön testte Boşnakça ve diğer diller arasında Boşnakça lehine; son testte ise Boşnakça ve Türkçe arasında yine Boşnakça lehine bir anlamlı ilişki söz konusudur.
 8. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin günlükleri incelendiğinde yazılanların “tanımlayıcı yazma ve bir az yansıtma içeren tanımlayıcı yazma” aşamasındaki açıklamalara uygun olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni hedef kitlenin dilsel yeterlikleriyle açıklanabilir. Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin seviyesi A2’dir. Dolayısıyla kendilerini ifadede henüz yeterli kelime hazinesine sahip değillerdir.

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Cengiz ve Karataş (2014)'in araştırmasındaki katılımcılar da tanımlayıcı yazma basamağında günlükler oluşturmuşlardır. Adı geçen çalışmada katılımcıların tanımlayıcı seviyede kalması ise üstbilgi stratejilerini kullanamamalarına bağlanabilir. Dil sınıflarında yansıtıcı düşünme becerileri, buna bağlı olarak da yansıtıcı günlük kullanımının akademik başarıyı anlamlı düzeyde artırdığı bilinmektedir (Baş ve Beyhan, 2012; Cingöz, 2012; Kırnık, 2010). Üst düzey düşünme becerisi gelişmiş öğrencinin kendine yönelik algı ve inançları yüksektir. Bu nedenle Doğanay (2007)'a göre öğretim sırasında sadece bilginin sunulması değil üst düzey düşünme becerilerinin de öğrenciye kazandırılması gerekir. Öğrencilerin üst düzey becerileri kazanması bir bakıma üstbilgi stratejilerini kullanması demektir ve bu yansıtıcı düşünme ile sağlanabilir. Yansıtıcı düşünebilen öğrencinin kendine ilişkin öz yeterlik inancı da artar ve buna bağlı olarak öğrenme sürecini planlar. Öz düzenlemeli öğrenme üzerinde de yansıtıcı günlük kullanımının anlamlı bir etkiye sahip olduğu bilinmektedir (Güvenç, 2011).

Yazma yoluyla düşünceler somut ve incelenabilir bir hâle gelir (Coşkun, 2011). Avcı (2008) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler; günlük yazmaktan hoşlandıklarını, günlükler sayesinde öğretmenlerin kendilerini daha iyi anladıklarını, öğrenmelerinin kalıcı olmasına katkıda bulunduğunu, duygu ve düşüncelerini ifade etmekten çekinmediklerini belirtmişlerdir. Türkçe dersinde kullanılan yansıtıcı günlükler, öğrencilerin derse karşı olumlu tutum geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu açıdan bakıldığında yansıtıcı günlükler yazma derslerinin bir parçası olarak düşünülmeli ve öğrenciler yansıtıcı günlük yazmaya teşvik edilmelidir. (Can ve Altuntaş, 2015). Günlük tutmanın, duygu ve düşünceleri yazılı olarak ifade etmeyi kolaylaştırdığı ve buna bağlı olarak da günlük tutan öğrencilerin yazma tutukluğunun düşük olduğu tespit edilmiştir. Günlük tutmayan öğrencilerin tutanlara göre yazma tutukluğunu daha fazla yaşadıkları tespit edilmiştir (Özbay ve Zorbaz, 2012). Yavuz (2014), hem yazma motivasyonunu sağlama hem de istenilen yazma yeterliklerine ulaşma noktasında ağ günlüklerinden yararlanılabileceğini belirtmektedir. Tiryaki (2013), yabancı öğrencilerin yazma becerisinin gelişimini desteklemede cümle, paragraf ve metin düzeyi olmak üzere aşamalı bir eğitim verilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu eğitim aşamasında da yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış günlükler kullanılabilir.

Yazma, hem ana dili hem yabancı dilde becerilerin öğretiminde son aşamayı oluşturmakta ve oldukça zorlu süreçleri içermektedir. Öğrencinin bu süreçte kaybolmaması, kendini keşfetmesi için içinde bulunduğu görevin aşamaları hakkında bilgi sahibi olması gerekmektedir. Bu da ancak kendi süreci hakkında farkındalık kazanması ile mümkündür. Yazarak öğrenci, bunu gerçekleştirebilir. Çünkü yazma, düşünme üzerine düşünmektir (Güneş, 2007). Öğrencilerin yazarak kendilerini ifade etmeye alışmaları için onları korkutmayan etkinliklerden faydalanmak gerekir. Günlük hayatta karşılığı olan görevler, öğrenci için yabancı dil öğreniminde daha anlamlıdır. Günlükler, düşünme becerisinin gelişimi, sürecin farkında olma gibi aşamaların gelişiminde yardımcı olabileceği gibi yazmanın

alışkanlığa dönüşmesini de sağlayabilir. Yabancı öğrencilerin Türkçe öğrenirken kendi öğrenmeleri hakkında bilgi sahibi olmalarının onların algılarını ne ölçüde etkilediği bu çalışmada yazma becerisi ile örneklendirilmiştir. Benzer çalışmalar diğer beceriler ve diğer dil düzeyleri için de tekrarlanabilir. Böylece öz yeterlik algısının Türkçe öğrenirken ne ölçüde etkin olduğu konusunda da bilgi sahibi olunur. Ulaşılabilecek bulguların yabancı dil olarak Türkçe öğretimin planlanması ve yürütülmesi aşamasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Kaynakça

Ataman, M. (2009). *Türkçe derslerinde kullanılabilir yaratıcı etkinlikler ve yaratıcı yazma örnekleri*. Ankara: Kök Yayıncılık.

Atay, D.Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Avcı, D. E. (2008). Using students' diary on science and technology education. *Eurasian Journal of Educational Research*. 30, 17-32.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NY: Freeman.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. NJ: Prentice-Hall.

Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 128-142.

Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Büyükoztürk, Ş. (2009). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Can, R. ve Altuntaş, B. (2016). Yansıtıcı günlük yazma uygulamasına ilişkin öğrenci görüşleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 4 (1), 53-63.

Cengiz, C. ve Karataş, F. A. (2014). Yansıtıcı düşünmeyi geliştirme: Fen bilgisi öğretmen adayları ile gerçekleştirilen yansıtıcı günlük yazma uygulamasının etkileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 120-129.

Cingöz, S. (2012). *How do students' diaries enhance pre-service english language teachers' reflectivity in practice?*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi, Bursa.

Türkçe Öğrenen Yabancılar Örneğinde Yansıtıcı Günlük Kullanma ve Yazma Öz Yeterliği Arasındaki İlişki

Coşkun, E. (2011). Yazma eğitiminde aşamalı gelişim. (Ed.: Murat Özbay), *Yazma Eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık, 45-83.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. Columbus: Pearson Merrill Prentice Hall.

Demir, T. (2014). Yazma öz yeterlik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 67-74.

Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 2 (1), 84-114.

Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında Türkçe öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.

Doğanay, A. (2007). Üst düzey düşünme becerilerinin öğretimi. (Ed.: A. Doğanay), *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Güleryüz, H. (2006). *Yaratıcı çocuk edebiyatı*. Ankara: PegemA Yayınları

Günel, M., Kabataş M. E. ve Büyükkasap, E. (2009). Öğrenme amaçlı yazma aktivitelerinin ve analogi kurmanın üniversite düzeyinde mekanik ünitesini öğrenmeye etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (2), 401-419.

Güneş, F. (2007). Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

Güneş, F. (2012). Öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirme. *TÜBAR*, 32, 127-146.

Güvenç, H. (2011). Çalışma günlüklerinin 6. sınıf öğrencilerinin öz düzenlemeli öğrenmeleri üzerindeki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41, 206-218.

Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kırnık, D. (2010). *İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Kızılkaya, G. ve Aşkar, P. (2009). Problem Çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34 (154), 82-92.

Malthouse, R. ve Roffey B. J. (2013). *Reflective practice in education and training*. London: Sage Publications.

Melanlioğlu, D. (2012). Dinleme becerisine yönelik ölçme değerlendirme çalışmalarında üstbilgi stratejilerinin kullanımı. *Turkish Studies*, 7 (1), 1583-1595.

Moon, J. (2009). The use of graduated scenarios to facilitate the learning of complex and difficult to describe concepts. *Art, Design & Communication in Higher Education*, 8 (1), 57-70.

Moon, J. A. (2007). *Learning journals: A handbook of reflective practice and professional development*. New York: Routledge.

Moon, J. (1999). *Reflection in learning, professional development, theory and practice*. London: Kogan Page Inc.

Özbay, M. ve Zorbaz, K. Z. (2012). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin yazma tutukluğu düzeyleri üzerine bir değerlendirme. *Western Anatolia Journal of Educational Science*, 3 (5), 1-28.

Özbay, M. (2007). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Yayınevi.

Raofi, S., Tan, B. H. ve Chan, S.H. (2012). Self-efficacy in second/foreign language learning contexts. *English Language Teaching*, 5 (12), 60-73.

Raw, J., Brigden, D. ve Gupta, R. (2005). Reflective diaries in medical practice. *Reflective Practice*, 6 (1), 165-169.

Schiller, A. (1954). The use of creative writing in the teaching of literature. *College English*, (16) 2.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1 (1), 38-44.

Uslu, H. (2009). *Altıncı ve yedinci sınıf fen ve matematik derslerinde günlüklerin kullanılmasına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

Uygun, M. (2012). *Öz düzenleme stratejisi gelişimi öğretiminin yazılı anlatıma, yazmaya yönelik öz düzenleme becerisine, kalıcılığa ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Walker, B. J. (2003). *Supporting struggling readers*. Canada: Pippin Publishing Corporation.

Wilson J. ve Jan W. L. (1993). *Thinking for themselves developing strategies for reflective learning*. Australia: Eleanor Curtain Publishing.

Yaman, H. (2010). Türk öğrencilerinin yazma kaygısı: ölçek geliştirme ve çeşitli değişkenler açısından yordama çalışması. *International Online Journal of Educational Sciences*, 2 (1), 267-289.

Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.