



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı

Türkçe Eğitimi Bilim Dalı

Doktora Tezi

**PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL
OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ**

Bünyamin OĞUZ
ORCID: 0000-0002-2523-9363

Danışman
Prof. Dr. Murat ATEŞ
ORCID: 0000-0002-7361-6389

Konya – 2025

ÖN SÖZ

Yabancı dil öğrenmenin akademik gelişimden ziyade bir yaşam becerisi haline geldiği günümüz dünyasında yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi çok önem kazanmıştır. Dört temel dil becerisini esas alan yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan beceri yazma becerisidir. Yazma becerisinin sadece ders ortamında değil aynı zamanda günlük hayatın akışı içerisinde bir yaşam becerisi olarak ele alınması ve buna göre kazandırılması için proje tabanlı öğretim yöntemi öne çıkmaktadır. Bu çalışmada proje tabanlı öğretim yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine ve yazma öz yeterlilik algısına etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde proje tabanlı öğrenme yönteminin yabancı dil öğretimi başta olmak üzere eğitimin çeşitli alanlarında nasıl kullanıldığına değinilmiş ve konuyla ilgili kavramsal bilgiler özetlenerek sunulmuştur. Ayrıca problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar gibi başlıklarda, çeşitli bilgilere yer verilmiştir. İkinci bölümde proje tabanlı öğrenme yöntemi ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Üçüncü bölümde araştırmanın yöntemine ilişkin bilgiler verilmiştir. Dördüncü bölümde araştırmanın nicel ve nitel bulgularına ilişkin bulgu ve yorumlar yer almıştır. Beşinci bölümde ise araştırmanın bulguları ışığında ulaşılan sonuçlara, araştırmanın sonuçlarıyla alan yazını arasındaki ilişkilere yer verilip tartışılmış ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Doktora tezimin her aşamasında sabırla sorularımı yanıtlayan ve sürekli desteğini hissettiğim kıymetli danışmanım Prof. Dr. Murat ATEŞ'e sonsuz şükranlarımı sunarım. Ayrıca değerli görüşleriyle bu çalışmanın ortaya çıkmasını sağlayan Doç. Dr. Serdar DERMAN, Prof. Dr. Yılmaz YEŞİL ve Prof. Dr. Seyfullah YILDIRIM'a çok teşekkür ederim. Çalışmanın tüm süreçlerinde desteğini esirgemeyen Doç. Dr. Latif İLTAR başta olmak üzere çalışmaya katılan tüm öğrenci ve öğretim elemanlarına teşekkürü bir borç bilirim.

Bünyamin OĞUZ

Kasım 2025

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	2
İÇİNDEKİLER.....	3
TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU	5
BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ	6
ÖZET	8
ABSTRACT	9
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Varsayımlar	3
1.5. Sınırlılıklar	4
1.6. Tanımlar	4
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE	5
2.1. Proje Tabanlı Öğrenme	5
2.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme ve Öz Yeterlilik İlişkisi.....	9
2.2. Yazma Becerisi.....	11
2.2.1. Yazmanın Temel Bileşenleri	11
2.2.2. Yazmanın Yararları ve Yazma Eğitimi	12
2.2.3. Yazma Eğitiminde Kullanılan Etkinlikler	15
2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi.....	16
2.4. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretiminin Aşamaları.....	18
2.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Yazma Türleri	19
2.6. Yazma Yaklaşımları	20
2.6.1. Yazma Türleri ve Düzeyler	21
2.6.2. Etkili Yazma Öğretimi Yaklaşımları.....	22
2.6.3. Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi	24
2.7. Alan Yazınında Yapılan Çalışmalar.....	25
3. YÖNTEM.....	41
3.1. Araştırmanın Modeli	41
3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Kişisel bilgi formu.....	42
3.3.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği.....	42
3.3.3. Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarları	43
3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu	43

3.4. Verilerin Toplanması.....	43
3.5. Uygulama Süreci	44
3.5.1. Uygulama öncesi işlemler	44
3.5.2. Uygulama sırasındaki işlemler	46
3.5.3. Uygulama sonrası işlemler	49
3.6. Verilerin Çözümlemesi	49
3.6.1. Nicel verilerin çözümlemesi.....	49
3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi.....	53
4. BULGULAR VE YORUMLAR.....	54
4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları	54
4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	54
4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	56
4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	58
4.2.1. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar	58
5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	63
5.1. Sonuç ve Tartışma	63
5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	63
5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma.....	64
5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma	66
5.2. Öneriler.....	67
KAYNAKLAR.....	68
EKLER.....	84
Ek 1: Etik Kurul İzni	84
Ek 2: Tez Başlığı Düzeltmesi İçin Enstitü Yönetim Kurulu Kararı.....	85
Ek 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu.....	86
Ek 4: Kişisel Bilgi Formu.....	87
Ek 5: Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği İzni	88
Ek 6: Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği.....	89
Ek 7: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarlarının İzni	90
Ek 8: Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	91
Ek 9: Bilgilendirici/Öğretici Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı	92
Ek 10: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu	93
Ek 11: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Süreci	94
Ek 12: Deney Grubu Öğrencilerinin Ürünlerinden Örnekler	96

TEZ ÇALIŞMASI ORJİNALLİK RAPORU

PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ başlıklı tez çalışmamın toplam **69** sayfalık kısmına ilişkin, 6/11/2025 tarihinde tez danışmanım tarafından **Turnitin** adlı intihal tespit programından aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin benzerlik oranı **%19** olarak belirlenmiştir.

Uygulanan filtrelemeler:

1. Tez çalışması orijinallik raporu sayfası hariç
2. Bilimsel etik beyannamesi sayfası hariç
3. Önsöz hariç
4. İçindekiler hariç
5. Simgeler ve kısaltmalar hariç
6. Kaynaklar hariç
7. Alıntılar dahil
8. 7 kelimedenden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Necmettin Erbakan Üniversitesi Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim ve tez çalışmamın, bu uygulama esaslarında belirtilen azami benzerlik oranının (%30) altında olduğunu ve intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

7/11/2025

Bünyamin OĞUZ

Prof. Dr. Murat ATEŞ

BİLİMSEL ETİK BEYANNAMESİ

Bu tezin tamamının kendi çalışmam olduğunu, planlanmasından yazımına kadar tüm aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle riayet edildiğini, tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez hazırlama kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda bilimsel kurallara uygun olarak atıf yapıldığını ve bu kaynakların kaynaklar listesine eklendiğini beyan ederim.

7/11/2025

Bünyamin OĞUZ

Kısaltmalar

DİLMER: Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

OBM: Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni

PTÖ: Proje tabanlı öğrenme

TÖMER: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi

YTÖ: Yabancılarla Türkçe Öğretimi



ÖZET

Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı
Türkçe Eğitimi Bilim Dalı
Doktora Tezi

PROJE TABANLI ÖĞRENME YÖNTEMİNİN TÜRKÇEYİ YABANCI DİL OLARAK ÖĞRENEN ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE ETKİSİ

Bünyamin OĞUZ

Bu çalışmanın amacı proje tabanlı öğrenme yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine ve yazma öz yeterlilik algılarına etkisini belirlemektir. Araştırma, karma yöntem kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunda ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desenden faydalanılmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise uygulamalarla ilgili derinlemesine bilgi edinebilmek için deney grubunda yer alan 16 öğrencinin görüşlerine başvurulmuştur. Elde edilen veriler içerik analiziyle çözümlenmiştir. Araştırma 2022-2023 öğretim yılında Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde B1 kurunda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 42 öğrenciyle yapılmıştır. Deney grubundaki öğrencilerin Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yöntemine göre hazırlanan program uygulanırken kontrol grubunda merkezdeki mevcut program takip edilmiştir. Deneysel süreç giriş haftası hariç 7 hafta sürmüştür. Çalışma boyunca öğrencilere düzenli olarak dönüt verilerek yazma becerileri aşamalı olarak kontrol edilmiştir. Yazma etkinlikleri hem bireysel çalışmalarla hem de grup çalışmalarıyla uygulanmıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım beceri puanlarını tespit edebilmek için çalışma öncesinde ve sonrasında öğrencilerden yazılı anlatım örnekleri toplanmış, ardından “Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı” kullanılarak iki uzman tarafından puanlanmıştır. Öğrencilerin yazma öz yeterlilik algısı ise “Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği” ile tespit edilmiştir. Araştırmada nicel olarak elde edilen veriler üzerinde yapılan istatistiksel analizler sonucunda, öğrencilerin yazılı anlatım başarı puanlarının deney grubu lehine anlamlı ve daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca deney ve kontrol grubundaki öğrencilerden “Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği”yle elde edilen veriler incelendiğinde yazma öz yeterlilik puanlarının deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Nitel verilerin analizinde, uygulamaların avantajlarıyla ilgili 16, dezavantajlarıyla ilgili 4 kod saptanmıştır. Öğrenciler, uygulamaların avantajında 11 kez “Grup çalışmasıyla iş birliği sağlanması” ve 5 kez “Yeni sözcüklerin öğrenilmesi” kodunu tekrarlamışlardır. Dezavantajında ise 3 kez “Uygulamaların fazla zaman alması” ve 2 kez “Grup çalışmasına uygun çalışılmadığında projenin ilerlememesi” kodundan söz etmişlerdir. Uygulamaların yazma becerisine katkısında 5 kez “Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma” ve 4 kez ise “Dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanma” kodunu dile getirmişlerdir. Uygulamaların diğer dil becerilerine katkısında ise okuma becerisinde “Okuduğunu daha hızlı anlama”, konuşma becerisinde “Tartışmalarda konuşma becerisinin gelişmesi” ve dinleme becerisinde “Duyulan ifadeleri daha iyi anlama” ifadeleri en çok tekrar ettikleri kodlar olmuştur. Duyuşsal olarak ise uygulamalar sayesinde 6 öğrenci hata yapma korkusunu aştığını, 5 öğrenci yazma öz güvenini geliştirdiğini, 2 öğrenci konuşma özgüvenini geliştirdiğini, 1 öğrenci iletişim öz güvenini artırdığını, 1 öğrenci alışveriş yaparken öz güveninin arttığını ve 1 öğrenci de zor bir görevi bitirmeye olan inancını arttığını belirtmiştir. Nitel bulgular da göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin uygulamaların kendilerine katkısına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarından söz edilebilir. Bu sonuçlara göre yabancılar için Türkçe derslerinde proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulanmasının öğrencilerin yazma becerisini ve yazma öz yeterliliğini geliştirmede etkili olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Proje tabanlı öğrenme, Yabancılar Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Öz Yeterlilik

ABSTRACT

Necmettin Erbakan University, Graduate School of Educational Sciences
Department of Turkish and Social Sciences Education
Turkish Education Program
Doctoral Thesis

THE EFFECT OF PROJECT-BASED LEARNING METHOD ON WRITING SKILLS OF STUDENTS LEARNING TURKISH AS A FOREIGN LANGUAGE

Bünyamin OĞUZ

The aim of this study is to determine the effect of the Project-Based Learning (PBL) method on the writing skills and writing self-efficacy perceptions of students learning Turkish as a foreign language. The research was conducted using a mixed-method design. In the quantitative dimension, a quasi-experimental design with a pre-test and post-test control group was employed. In the qualitative dimension, to obtain in-depth information regarding the implementation process, the opinions of 16 students in the experimental group were collected. The qualitative data were analyzed through content analysis. The study was carried out during the 2022–2023 academic year with 42 B1-level students learning Turkish as a foreign language at a state university's Turkish language teaching center in Ankara. While a program based on the Project-Based Learning Method was implemented in the experimental group, the existing curriculum was followed in the control group. The experimental process spanned seven weeks, excluding the orientation week. Throughout the study, students were given regular feedback, and their writing skills were monitored progressively. Writing activities were conducted both individually and collaboratively. To determine the writing performance of the students in both groups, written expression samples were collected before and after the study and evaluated by two experts using the "Writing Skill Rubric." The students' perceptions of writing self-efficacy were measured through the "Writing Skill Self-Efficacy Scale for Learners of Turkish as a Foreign Language." Statistical analyses of the quantitative data revealed that the writing performance scores of the experimental group were significantly higher than those of the control group. Similarly, the analysis of the self-efficacy scores indicated a statistically significant improvement in favor of the experimental group. In the qualitative analysis, 16 codes were identified regarding the advantages and 4 codes regarding the disadvantages of the applications. Among the advantages, students most frequently mentioned "collaboration through group work" (11 times) and "learning new vocabulary" (5 times). Among the disadvantages, they referred to "time-consuming practices" (3 times) and "lack of progress when group collaboration was insufficient" (2 times). Regarding the contributions of the applications to writing skills, the most repeated codes were "using words accurately and appropriately" (5 times) and "using grammar rules correctly" (4 times). In terms of contributions to other language skills, the codes most frequently mentioned were "faster comprehension in reading," "improvement in speaking skills during discussions," and "better understanding of spoken expressions in listening." Affective outcomes were also observed: six students stated that they overcame their fear of making mistakes, five reported improved writing self-confidence, two noted enhanced speaking confidence, one mentioned increased communication confidence, one expressed greater self-confidence while shopping, and one indicated strengthened belief in completing difficult tasks. Considering these qualitative findings, it can be concluded that students held positive views regarding the benefits of the implementation. Accordingly, it can be stated that the Project-Based Learning Method is effective in improving both the writing skills and writing self-efficacy of students learning Turkish as a foreign language.

Keywords: Project-Based Learning, Teaching Turkish to Foreigners, Writing Education, Self-Sufficiency

BÖLÜM 1

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın konusu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin akademik ve sosyal hayatta başarılı olmaları için geliştirmeleri gereken temel dil becerileri arasında yazma becerisi önemli bir yer tutmakla birlikte, bu beceri genellikle en çok zorlanılan alanlardan biri olarak öne çıkmaktadır (Açık, 2008; Bağcı ve Başar, 2013). Geleneksel ve klasik yöntemlerle yürütülen yazma eğitimi süreçleri, öğrencilerin yazma becerisini beklenen yeterlik düzeyine ulaştıramadığı gibi, öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve kaygı geliştirmelerine de neden olabilmektedir. Bu bağlamda, hem öğrencilerin yazmaya yönelik tutumlarını olumlu yönde güçlendirmek hem de yazma becerilerini çağın gerektirdiği şekilde geliştirebilmek için öğrenci merkezli, farklı strateji, model, yöntem ve tekniklerin kullanılması bir zorunluluk haline gelmiştir. İçinde bulunduğumuz hızla gelişen dünya ve buna paralel olarak ilerleme gösteren eğitim bilimleri anlayışları, öğrencilerin etkili öğrenme deneyimleri yaşayabilmeleri adına modern, yenilikçi ve disiplinler arası yaklaşımlarla eğitim görmelerini kaçınılmaz kılmaktadır.

Yazma derslerinde kullanılabilecek yöntemlerden biri proje tabanlı öğrenme yöntemidir. Bu model ile öğrencilerin yazmaya karşı olumlu tutum sergilemeleri ve yazma becerilerini geliştirmeleri beklenmektedir. Çünkü bu model, yazmaya ürün olarak odaklanmamakta, yazma sürecini dikkate alarak öğrencilerin başarıya ulaşmalarına olanak sağlamaktadır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini geliştirebilmek ve nitelikli ürünler ortaya çıkarabilmelerini sağlamak amacıyla da bu model kullanılabilir. Proje tabanlı öğrenme yöntemi, öğrenci merkezli olması, süreç içerisinde dönüt ve düzeltmelere imkân sağlaması, araştırma-incelemeyle dayanması, var olan karmaşık sorunlara özgün çözümler üretme özgürlüğü sağlaması, öğrenenin performansının ve ürününün birlikte değerlendirilebilmesini sağlaması bakımından öğrenciler nitelikli ürünler ortaya koyabilmesine imkân sağlayacaktır.

Bu çerçevede “Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve öz yeterlilik algılarının tespitinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisi nedir?” sorusu, araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Araştırmanın amacı kapsamında alt problemleri de şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubunun yazma başarımı puanlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubunun yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği puanlarının ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Yabancı dil öğrencilerinin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde ve öz yeterlilik algılarının tespitinde proje tabanlı öğrenme yönteminin etkisini ortaya çıkarmaktır.

1.3. Araştırmanın Önemi

Dil, insanların birbirleriyle iletişim kurmalarını sağlayan, bizi çevre kuşatmış bir anlaşma sistemidir. İnsanlar; duygu ve düşüncelerini dil aracılığıyla ifade ederler. Bu ifade ediş, konuşma veya yazma yoluyla olur. İfade edilen bu duygu ve düşüncelerin algılanması ise dinleme ve okuma ile gerçekleşir.

Yabancılar Türkçe öğretiminin temel amacı; öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü olarak Türkçe ifade edebilmelerinin sağlanmasıdır. Bu amaç doğrultusunda bireylerin öğrenme amacına yönelik faaliyetler yürütülmektedir. Bireylerin kendilerini ifade edebilmeleri ve Türkçeyi tam ve doğru bir şekilde öğrenebilmeleri ise dilin sahip olduğu tüm özellikleri bilmeye, tüm becerileri geliştirmeye gerçekleşebilir. Bu doğrultuda; hiçbir beceri diğerinden daha gereksiz veya daha önemsiz değildir.

YTÖ alanındaki çalışmalar, yazmanın temel dil becerileri arasında en zor kazanılan ve en geç gelişen beceri olduğunu göstermektedir (Demirel, 2016; Genç İlter, 2014; Gündüz ve Şimşek, 2016). Yazma becerisinin yalnızca dil bilgisi kurallarına uymayı değil, düşünceleri organize etmeyi, kelime hazinesi yeterliliğini ve metinsel tutarlılığı eş zamanlı olarak gerektiren çok boyutlu bir süreç olması bu zorluğun temel nedenlerinden biridir. Bu karmaşık yapı, yazma derslerini öğrenciler için kaygı verici bir hâle getirip başarısızlığa yol açabilmektedir (Gardner vd., 1987). Ayrıca öğretim elemanlarının benimsedikleri yaklaşımlar, kullandıkları materyaller ve yöntemler de bu olumsuz algıyı pekiştirebilmektedir. Ürün odaklı klasik yöntemlerle geliştirilmeye çalışılan ancak istenilen düzeye ulaştırılamayan yazma becerisi, öğrencilerin sonraki akademik ve profesyonel yaşamlarında önemli bir engel hâline gelebilmektedir. Özetle,

YTÖ’de yazma becerisini geliştirmeye yönelik, öğrenciyi sürece aktif biçimde dâhil eden güncel ve etkili yöntemlere ihtiyaç vardır. Özellikle Türkçeyi eğitim almak amacıyla öğrenen öğrencilerde yazma becerisinin yeterince gelişmemesi, akademik başarıyı olumsuz etkilemektedir. Ölçme ve değerlendirme sisteminin yazma becerisine dayanması da öğrencilerin kendilerini tam olarak ifade edemedikleri durumlarda başarısız olmalarına neden olmaktadır.

Memişoğlu (2008) proje tabanlı öğrenme yöntemini; birden fazla yöntem ve stratejiyi barındırabilen, öğrenciyi merkeze alarak bilgiye kendinin ulaşmasını, elde edilen bilgiyi günlük hayatta kullanmasını, bu bilgiyi disiplinler arasında ilişkilendirmeyi, araştırmaya istekli olmayı, kendini etkili bir şekilde ifade etmesini sağlayan modern öğrenme yöntemlerinden biri olarak tanımlar. Proje tabanlı öğrenme yöntemini ile öğrenciler dersle ilgili bir sorunu (problemi) belirleyip, çözümü için yaratıcı düşünceler kurar. Bu düşünceleri planlar, uygular ve sonucu gözleyip sunarlar. Bu çalışmalar sonucunda günlük yaşamlarında bu bilgileri nasıl kullanacaklarını proje oluşturarak öğrenirler. Yazma becerisinde proje tabanlı öğrenme yönteminin kullanılmasıyla öğrencinin doğru kararlar verebilmesini, karşısına çıkan problemleri çözebilmesini sağlayan bir model hedeflenmektedir. Böyle bir öğrenci, yazma becerisiyle ilişkilendirilen proje tabanlı öğrenme yöntemiyle kazanılan bilgilerle var olan becerileri eşitleyen, yaşantıları ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran, bireyle çevre arasında etkileşimi sağlayan bir anlayışı benimser.

Proje tabanlı öğrenme yönteminin ana dili olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisine etkisini incelemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu modelin Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde yazma becerisine etkisini incelemeye yönelik çalışma yok denecek kadar azdır. Bu modelin yazma öz yeterlilik algısına yönelik etkisini inceleyen çalışma ise hiç yoktur. Bu nedenle alandaki bu eksikliği gidermeye yönelik olması bu çalışmayı önemli hâle getirmektedir.

1.4. Varsayımlar

Araştırmanın planlanması, hazırlanması ve değerlendirilmesi aşamasında aşağıdaki varsayımlardan hareket edilecektir:

1. Deney ve kontrol grupları özellikleri bakımından birbirine denktir.
2. Denetim altına alınamayan değişkenler grupları aynı şekilde etkileyecektir.

1.5. Sınırlılıklar

Bu çalışma, deney grubuna uygulanan proje tabanlı öğrenme yöntemiyle geliştirilmiş yazma eğitimi ve Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki yabancı öğrencilerle sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmada en çok kullanılan kavramların tanımlarına yer verilmiştir.

Ana dili: Bireylerin, ailesinden veya yaşadıkları toplumdan edinmiş oldukları dildir (TDK, 2023).

Yabancı dil: Bireylerin, ana dillerinin dışında öğrenmiş oldukları dil (TDK, 2023).

Beceri: Bireylerin, özelliklerine ve aldıkları eğitime bağlı olarak herhangi bir işi amacına uygun olarak gerçekleştirebilme yeteneğidir (TDK, 2023).

Dil becerisi: Öğrenme alanı olarak ifade edilen ve dilin okuma, dinleme, konuşma ve yazma süreçlerindeki yeterliliktir (Onan, 2017).

İlke: Doğruluğu konusunda tartışma bulunmayan düşünce veya kural (Özbay, 2006, s. 18).

Yaklaşım: Bir problemi ele alma, onu inceleme ve çözme işi (TDK, 2023).

Süreç temelli yazma: Yazmaya bir ürün olarak değil, bir süreç olarak bakan ve “nasıl yazıldı?” sorusuna cevap vermeye çalışan yaklaşımdır. Bu yaklaşımda yazma sürecinin nasıl işlediği, süreç sonunda elde edilen ürünlerin nasıl geliştirilebileceği ve öğrencilerin yönlendirilmesiyle daha iyi ürünler elde edilebileceği ileri sürülür (Ülper, 2008, s. 41).

Proje tabanlı öğrenme: Hem bireysel olarak hem de grup içinde sorumluluk alabilme yeteneğini gerektiren, öğrencilerin farklı disiplinleri içeren gerçek dünya problemlerini, hazırladıkları işbirlikçi öğrenme projeleriyle ilişkilendirdikleri, yaratıcı gücü geliştiren, öğrenciyi araştırma yapmaya teşvik eden, öğrenci merkezli, sınıf içi ve sınıf dışındaki etkinlikleri içeren bir model (Yavuz, 2006, s. 16).

BÖLÜM 2

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Proje Tabanlı Öğrenme

Eğitim, bireyin yaşantıları yoluyla davranışlarında planlı ve istendik değişiklikler meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Ertürk, 2013). Öğrenme ise çoğu eğitimci tarafından, yaşantı sonucu meydana gelen ve kalıcı izli davranış değişikliği olarak ifade edilmektedir (Başbay, 2007; Gürkan, 2006). Bu süreçte bireyler bilgi, beceri, tutum ve yeterlikler kazanarak çevreleriyle daha etkili bir etkileşim kurabilirler. Öğrenmenin gerçekleşip gerçekleşmediğini belirlemek, eğitim sürecinin etkinliğini değerlendirmek açısından büyük önem taşır. Bu değerlendirme; bireyin hedef davranışlara ne ölçüde ulaştığını, bilgiyi yeni durumlara aktarabilme düzeyini ve kazanımların kalıcılığını esas alan ölçütler üzerinden yapılır (Demirel, 2012; Gökalp, 2018). Başarılı bir öğrenme süreci, yalnızca bilgi edinimini değil, aynı zamanda bireyin düşünme, problem çözme ve karar verme becerilerinde gözlenen gelişimi de içerir. Öğrenme sürecinin hedeflere ulaşması, genellikle aşağıda belirtilen ölçütlere göre belirlenmektedir. (Erden, 1998; Gürkan, 2006):

- “Bireyin hiç göstermediği bir davranışı göstermeye başlaması. Örneğin okuma-yazmayı bilmeyen bir çocuğun öğrenme süreci sonucunda okuyup yazabilmesi.
- Bireyin kendinde var olan bir davranışı geliştirmesi. Örneğin okuma-yazmayı bilen bir çocuğun daha seri, düzgün ve hatasız okuyabilmesi.
- Bireyin daha önce yanlış öğrendiği bir davranışı değiştirmesi. Örneğin duyduğu bir sözcüğü yanlış yazan bir çocuğun doğru yazmaya başlaması.”

Proje tabanlı öğrenme (PTÖ), öğrencilerin gerçek yaşamla bağlantılı ve anlamlı ürünlerle sonuçlanan projeler üzerinde sorgulama, iş birliği ve yaratım yoluyla etkin biçimde çalıştığı öğrenci merkezli bir öğretim yöntemidir. Bu yöntem, öğrencilerin özerkliğini, derinlemesine sorgulamayı, hedef belirlemeyi ve yansıtmayı teşvik ederken öğretmeni rehber ve kolaylaştırıcı rolüne konumlandırır (Du & Han, 2016; Kokotsaki vd., 2016). Alan yazında PTÖ'nün ayırt edici özellikleri olarak özgün içerik, öğrenci özerkliği, otantik değerlendirme ve öğretmenin kolaylaştırıcı rolü vurgulanmaktadır (Kokotsaki vd., 2016; Jones vd., 1997). Bu yöntem, öğrencilerin bilgi alıcısı olmaktan çıkıp özgün problemleri araştıran etkin aktörlere

dönüşmesini sağlaması nedeniyle geleneksel öğretmen liderliğindeki öğretimin önemli bir alternatifi olarak kabul edilmektedir (Chen & Yang, 2019).

Thomas'a (2000) göre proje tabanlı öğrenme, öğrenmeyi projeler etrafında düzenleyen bir modeldir. Bu süreç zorlu sorulara veya problemlere dayanan, öğrencileri tasarım, problem çözme, karar verme ya da araştırma etkinliklerine dâhil eden ve öğrencilere uzun süreler boyunca nispeten özerk çalışma olanağı sağlayan bir işleyişe sahiptir. Bu yapı, 21. yüzyılın "4K" becerileri olarak adlandırılan eleştirel düşünme, iletişim, iş birliği ve yaratıcılık becerileri ile güçlü biçimde ilişkilidir (AlAli, 2024; Rahman vd., 2025). Nitekim bu beceriler ötesinde PTÖ, yazma, motivasyon ve okuma alanlarında öğrencilere daha büyük fırsatlar sunmaktadır (Duke vd., 2021).

PTÖ'nün gerçek yaşamla ilişkililik ilkesi, ders içeriğini bağlamsallaştırarak güdülenmeyi güçlendirir ve öğrencilerin ürettikleri somut çıktılarla (rapor, prototip, sunum vb.) bilgiyi uygulamaya dönüştürmesini sağlar. Sürecin merkezinde iş birliği ve iletişim yer alır: Öğrenciler küçük gruplarda karar alma, görev paylaşımı ve ortak ürün geliştirme deneyimi yaşarken öğretmen bu iş birliğini ve değerlendirme sürecini canlı tutacak öğrenme senaryoları tasarlar (de la Torre-Neches vd., 2020). Matematik gibi alanlarda da PTÖ, iletişim, eleştirel düşünme ve bilgi inşasını destekleyen bir çerçeve sunmaktadır (Serin, 2023).

PTÖ'nün sorgulama ve problem çözme bileşeni, disiplinlerarası verileri toplama ve analiz etme, kanıt temelli akıl yürütme ve süreç ile ürün üzerine yansıtma (reflection) etkinlikleriyle ilerler. Değerlendirme boyutu yalnızca sınavlarla sınırlı olmayıp performansa dayalı değerlendirme, portfolyo ve akran ile öz değerlendirme gibi biçimlendirici uygulamalar sürece yayılır (de la Torre-Neches vd., 2020; Kokotsaki vd., 2016). PTÖ'nün etkisine ilişkin yakın dönem araştırmalarında, özgün ve öğrenci güdümlü tasarımların başarı üzerindeki olumlu etkileri tekrarlı biçimde rapor edilmiştir (De Vivo, 2022; Saavedra & Rapaport, 2024).

PTÖ, problem tabanlı öğrenme gibi sorgulamaya dayalı modellerle ilişkili olmakla birlikte bazı temel noktalarda ayrışır. PTÖ mutlaka somut bir ürün veya çıktı ile sonuçlanması, uzun soluklu proje döngülerine ve ürün kalitesine yönelik değerlendirmelere ağırlık vermesiyle farklılaşır. Problem tabanlı öğrenmede odak çoğu zaman "üründen çok süreç ve çözüm bulmaya" yönelirken, PTÖ'de süreç sonunda kamusallaşan bir "eser" (public product) yer alır (Blumenfeld vd., 1991; Du & Han, 2016; Kokotsaki vd., 2016). PTÖ, özellikle üst eğitim

kademelerinde başarılı bütünleşme için öğretim tasarımı, dijital araçlar ve kurum içi destek mekanizmalarının dengeli kullanımını gerektirir (Shpeizer, 2019).

PTÖ'nün eğitimde güdülenme, derin öğrenme, eleştirel düşünme, iletişim ve iş birliği ile mesleki ve yaşam becerilerinde gelişim sağladığı gözlemlenmektedir (Kokotsaki vd., 2016; De Vivo, 2022; Saavedra & Rapaport, 2024; Serin, 2023). Öte yandan sürdürülebilir olumlu sonuçlar için titiz proje tasarımı, öğretmen yeterlikleri, zaman ve kaynak planlaması ile değerlendirme uyumu kritik önemdedir (Shpeizer, 2019; de la Torre-Neches vd., 2020). Uygulamaya odaklanan güncel tartışmalar, PTÖ'nün etkisini artırmak için açık hedefler, kademeli yapı iskelesi (scaffolding) ve özgün bağlamlara uyarlanmış değerlendirme ölçütlerini vurgulamaktadır (Tan, 2025).

PTÖ yönteminin öğretime getirdiği söz konusu fayda ve yenilikler, bilginin yapılandırılarak ürüne dönüştürülmesini sağlamakta ve geleneksel öğretimin sınırlılıklarını ortadan kaldırmaktadır (Gültekin, 2005). Bu durum da gelenekselleşmiş sınıf ortamı ile proje merkezli öğretim yürütülen sınıftaki rolleri ve görevleri değiştirmektedir. Bu değişim Yurtluk Başbay (2010) tarafından karşılaştırmalı olarak şu şekilde Tablo 2.1’de gösterilmiştir:

Tablo 2.1. Geleneksel ve PTÖ farkı

Geleneksel Sınıf Ortamı		Proje Tabanlı Sınıf Ortamı
Problemler ve çözümleri tanımlanır, tek çözüm yoluna gidiş vardır.	Problem	Tek bir çözüm yolu ve ulaşılması beklenen tek bir nokta yoktur. Çalışmaya başlandığında birden fazla çözüm yolu kullanılabilir.
Bir disiplinin özelliklerine yoğunlaşma egemendir.	Konu alanı	Disiplinler arası etkileşim, farklı disiplinlerle iş birliği egemendir.
Standartlaştırma, kavramları, ilkeleri anlama ve problemlerin çözümünde kullanabilme.	Hedef	Karmaşık problemleri çözebilme, Araştırma yapıp verileri problemin çözümünde kullanabilme. Grup içerisinde iş birliği içinde çalışabilme, Bir konuda derinlemesine bilgi edinebilme, Belirlenen ölçütlere uygun ürünler ortaya koyabilme.
Bir ya da birkaç kaynağın içeriğine sadık kalınmaktadır.	İçerik	İçerik değil, derinlemesine anlama önemlidir. Farklı kaynak tiplerine ulaşmak ve bilgi edinmek beklenmektedir.
Ürüne götüren etkinlikler bütündür. Bireysel çalışma ağırlıklıdır, öğretmenin anlattıklarına ve kitaba bağlı kalınır. Temel nokta, istenilen ürüne ulaşılmasıdır.	Süreç	Grupla birlikte çalışma, farklı kaynaklara yönelim, araştırma yapma temellidir. Çalışmalar sonucunda bir ürün ortaya konur. Ürün ve süreç birlikte önemlidir. Süreç, elde edilen ürün kadar önemlidir.
Süreç sonunda elde edilen ürüne not verilir, test puanları dikkate alınır.	Değerlendirme	Ürün ve süreç birlikte değerlendirilir. Bireyin performansı ve ortaya koyduğu ürün birlikte

Geleneksel Sınıf Ortamı		Proje Tabanlı Sınıf Ortamı
Değerlendirmede tek söz sahibi öğretmendir.		değerlendirilir. Değerlendirmede öğrenci de etkin bir role sahiptir.
Basit sınıf organizasyonunda bir öğretmen, yirmi-yirmi beş öğrenci vardır. Sınıf ortamı, öğretmen ve öğrencilerden oluşur.	Sınıf ortamı	Karmaşık organizasyonda öğretmen ve öğrenciler birlikte öğrenir. Sınıf ortamı öğrencilerden oluşur. Sınıf; araştırma, problem çözme ve öğrenme merkezidir.
Öğretici, dersi anlatan ve bilgi aktarılandır.	Öğretmen rolü	Yardımcı ve yönlendirici, öğrenciyle birlikte öğrenendir.
Bilgiyi alan, öğretmenin anlattıklarını not edendir.	Öğrenci rolü	Özerk ve kurgulayıcı, bilgiyi araştırıp bulan, çözümseyerek kullanandır, öğrenendir.

(Yurtluk Başbay, 2010, s.7)

Tablo 2.1’de üzerinde durulan temel farklılıklardan da anlaşılacağı üzere proje tabanlı öğrenme gelenekselden birkaç şekilde ayrılır. Geleneksel modelde problemler ve çözümler önceden tanımlıdır, tek doğruya yönelinir; tek disipline odaklanılır, standart kavram ve kurallar öğretilir, içerik aktarımına ve bireysel çalışmaya dayalı süreç sonunda testlerle, öğretmen merkezli biçimde değerlendirme yapılır. Proje tabanlı öğrenmede ise birden çok çözüm yolu makbuldür; disiplinler arası etkileşim ve gerçek yaşam problemleri esastır; amaç derinlemesine anlama, araştırma yapma, iş birliği kurma ve ölçütlere uygun ürünler ortaya koymaktır. Süreç araştırma ve grup çalışmasıyla ilerler; ürün ve süreç birlikte önem taşır, değerlendirme hem performansı hem ortaya çıkan ürünü kapsar ve öğrencinin de söz hakkı vardır. Sınıf organizasyonu öğrenci merkezlidir; öğretmen rehber ve kolaylaştırıcıdır, öğrenci ise özerk, sorgulayıcı ve bilgiyi araştırıp kullanan aktif öğrenendir.

Korkmaz ve Kaptan’a (2001) göre proje tabanlı öğrenme yöntemi öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştiren, yaşam boyu öğrenmeyi destekleyen, onları öz denetimli öğrenmeye teşvik eden bir süreçtir. Yazarlar tarafından sürecin başarı ile uygulanabilmesi için önerilen aşamalar Tablo 2.2’de özetlenmiştir.

Tablo 2.2. PTÖ yönteminin aşamaları

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
1. Konuyu ve alt konuları belirleme; grupları içinde organize etme	Öğrenciler kaynakları bir çerçeve ve proje için sorular önerebilir.	Araştırmanın konusunu sunar, alt tartışılmasında rehberlik eder.	genel İlginç problemler yaratır, konuların soruları kategorize eder, konuların proje gruplarının gruplara oluşturulmasına katkıda bulunur.
2. Grupların planlarını oluşturması	Grup üyeleri birlikte proje planı yapar; nereye ve nasıl gidecekleri, öğrenecekleri gibi sorular yapar;	Grupların projelerini Ne etmelerine yardım eder, gruplarla toplantı yapar; gerekli materyal ve dağıtımını sağlar.	Ne çalışacaklarını planlar, yardım kaynaklar seçer, rolleri tanımlar, planların

Aşamalar	Yapılacak İşlemler	Öğretmenin Rolü	Öğrencinin Rolü
	hakkında karar verir; kendi kaynakları aralarında iş bölümü yardım eder. yaparlar.	bulmalarına	
3. Projeyi uygulama	Grup üyeleri organize olur, verileri ve bilgileri analiz eder.	Araştırma ve çalışma becerilerinin geliştirilmesine yardım eder; temel süreci ve grupları kontrol eder.	Sorularına cevap arar; veri toplar; bilgiyi organize eder; kaynak kişilerle görüşür; bulguları birleştirir ve özetler.
4. Sunuyu planlama	Üyeler sunudaki temel noktaları belirler ve bulgularını nasıl sunacaklarına karar verir.	Sunu için ders planlarının tartışılmasını ve sürecin organize edilmesini sağlar.	Sununun temel noktalarına karar verir; nasıl bir sunu yapılacağını planlar; sunu için materyaller (video, teyp, poster vb.) hazırlar.
5. Sunuyu yapma	Sunular sınıfta ve belirlenen diğer yerlerde (başka sınıflarda, okullarda vb.) yapılır.	Sunuları koordine eder.	Sunucular sınıf arkadaşlarına geri bildirim (feedback) verir.
6. Değerlendirme	Öğrenciler proje hakkındaki geri dönütleri paylaşır; öğretmenler ve öğrenciler değerlendirilir. projeleri birlikte paylaşırlar.	Proje özetleri ve öğrenilenler	Grup üyeleri olarak çalışmayı ve öğrendiklerini yansıtırlar.

(Korkmaz ve Kaptan (2001, s. 196))

Korkmaz ve Kaptan’a göre (2001) proje tabanlı öğrenme; öğrenci merkezli, süreç ve ürünün birlikte değerlendirildiği, disiplinler arası ve gerçek yaşam problemlerine dayalı bir yapıdır. Tablo bu anlayışı altı aşamada somutlaştırır: İlk iki aşama, öğrencilerin problemi tanımlaması ve planlaması sırasında öğretmenin kolaylaştırıcı/rehber rolünü öne çıkarır. Uygulama aşamasında öğrenciler araştırma, veri toplama ve analiz becerilerini kullanırken öğretmen beceri gelişimini yapılandırır ve izler. Sunu planlama ve sunma basamakları, öğrenmenin iletişim ve iş birliği boyutlarını güçlendirir; farklı ortamlarda sunum yapılması toplumsal/okul dışı paydaşlarla bağlantıyı teşvik eder. Son aşamada ise öz-değerlendirme, akran geri bildirimi ve yansıtma (reflection) vurgusu, PTÖ’nün yalnızca son ürünü değil tüm süreci kıymetlendiren değerlendirme anlayışıyla uyumludur.

2.1.1. Proje Tabanlı Öğrenme ve Öz Yeterlilik İlişkisi

Bandura (1986) öz yeterlilik kavramını “İnsanların belirli işleri yapabilmesi için gerekli faaliyetleri organize edebilme ve uygulayabilmesi açısından kendi kapasiteleriyle ilgili ön görüşleri” olarak tanımlamıştır. Alandaki araştırma bulguları, proje tabanlı öğrenmenin (PTÖ) öğrencilerin “bir görevi başarabileceğine dair inancı” olan öz-yeterliliği anlamlı biçimde yükselttiğini ve bunun farklı yaş grupları, disiplinler ve öğretim ortamlarında tekrarlandığını

göstermektedir. Örneğin dil eğitiminde yürütülen yarı-deneysel bir çalışma PTÖ'nün motivasyon ve öz-yeterlilikte anlamlı artışlar sağladığını ortaya koyarken, mühendislik ve öğretmen yetiştirme bağlamlarında yapılan çalışmalar da benzer biçimde öz-yeterlilik kazanımları rapor etmektedir (Shin, 2018; Krsmanovic, 2021; Bilgin vd., 2015; Mahasneh & Alwan, 2018).

İlkokuldan lise düzeyine kadar yapılan çalışmalarda, matematik ve fen odaklı PTÖ müdahaleleri hem ilköğretim hem ortaöğretimde öz-yeterlilik artışlarıyla ilişkilendirilmiştir. Endonezya bağlamında lise matematik dersi öğrencileri katılımıyla yürütülen çalışmada, PTÖ'nün matematiğe ilgi ve öz-yeterlilik üzerinde pozitif etkilerini göstermiştir; fen/fizik derslerindeki PTÖ uygulamaları da benzer biçimde öz-yeterlilikte artış bulmuştur (Rahman vd., 2025; Samsudin vd., 2020). Ekonomik okuryazarlık bağlamında gerçekleştirilen yarı-deneysel bir çalışma ise PTÖ'nün yaratıcı düşünme ile birlikte öz-yeterliliği de anlamlı düzeyde yükselttiğini vurgulamaktadır (Saepuloh, 2020).

Yükseköğretimde, ders yeniden tasarımlarıyla PTÖ'nün entegrasyonu öğrencilerin öz-yeterlilik algılarını güçlendirmiş; mühendislik modelleme/tasarım derslerinde PTÖ temelinde yürütülen projelere katılım, öz-yeterlilikte anlamlı artışlarla sonuçlanmıştır (Krsmanovic, 2021; Khan & Ibrahim, 2019). Öğretmen adaylarında yürütülen çalışmalar da PTÖ'nün hem akademik başarıyı hem de öğretim öz-yeterliliğini artırdığını göstermektedir (Bilgin vd., 2015; Mahasneh & Alwan, 2018).

PTÖ'nün çevrim içi ve harmanlanmış ortamlarda da öz-yeterliliği artırdığına ilişkin kanıtlar mevcuttur. Afrika'daki birinci sınıf mühendislik öğrencileriyle yürütülen çevrim içi PTÖ tasarım dersi, cinsiyete ve önceki deneyime bakılmaksızın öz-yeterlilik düzeylerinde kalıcı artışlar bildirmiştir; aynı öğrenci grubunda konferans bildirisi düzeyindeki ön çalışma da benzer sonuçlara işaret etmektedir (Beem vd., 2023; Beem, 2021).

Bu etkilerin altında yatan mekanizmalar, PTÖ'nün öğrencilere “ustalık deneyimleri” sağlaması, özerklik ve iş birliğini teşvik etmesi ve gerçek dünya problemlerine dönük özgün ürünler üretmelerini istemesiyle açıklanmaktadır. Giriş düzeyi PTÖ derslerinde yürütülen bir araştırma, dinamik iskeleleme (scaffolding) ve hedeflerle algıların örtüşmesinin öz-yeterliliği desteklediğini vurgulamaktadır (Pleiss vd., 2012). Program/ders hedefleriyle öğrenci algılarının eşlenmesi ve süreçte düzenli geri bildirim verilmesi, PTÖ bağlamında öz-yeterlilik kazanımlarını güçlendiren başlıca tasarım ilkeleri olarak öne çıkmaktadır (Krsmanovic, 2021).

Ayrıca öz-yeterlilik, duygu düzenleme ve sosyal destek gibi değişkenlerle etkileşime girerek proje çıktılarının kalitesini etkileyebilir. Mesleki eğitim bağlamında PTÖ ile yürütülen çalışmalarda, duygusal zekâ ve öz-yeterliliğin birlikte ele alınmasının öğrenme ürünlerini güçlendirdiği; PTÖ ile öz-yeterliliği yüksek öğrencilerin girişimcilik hazırlığı gibi alanlarda daha olumlu profiller sergilediği rapor edilmiştir (Martanto vd., 2022; Masdarini vd., 2024).

Sonuç olarak, disiplin ve düzey fark etmeksizin PTÖ'nün öğrencilerin öz-yeterliliğini artırdığına dair kanıt tabanı güçlüdür ve bu artışlar çoğu zaman başarı, iş birliği ve gerçek dünyaya hazır bulunuşluk gibi çıktılara da yansımaktadır. Bu etkinin sürdürülebilirliği ve farklı öğrenci grupları için en etkili geri bildirim tasarımlarının neler olduğu ise gelecekteki çalışmalar için başlıca araştırma gündemidir (Shin, 2018; Beem vd., 2023; Pleiss vd., 2012)

2.2. Yazma Becerisi

İletişim ve etkileşim hayatın kaçınılmaz bir parçasıdır. En basit anlamıyla bireyler arasında bilgi, duygu, düşünce ve isteklerin aktarılması anlamına gelen iletişim, bireylerin kendilerini etkili ve tam anlatabilmesi için gerekli olan bir süreçtir (Temizkan, 2010). Sistemli ilişki sonucunda şekillenen dil, iletişim işlevini anlama ve anlatma becerileriyle gerçekleştirir. Anlama becerileri okuma ve dinleme; anlatma becerileri ise konuşma ve yazmadan oluşur.

Zorunlu yaş grupları eğitiminde yazma, öğrencilerin düşünce, duygu ve bilgileri etkili biçimde iletmesini sağlayan, çok boyutlu ve karmaşık bir yeterliktir. Yazma hem metin üretiminin mekanik yönlerini hem de anlamın planlanması, düzenlenmesi, ifade edilmesi ve gözden geçirilmesi gibi üst düzey süreçleri kapsar (Deane ve ark., 2008).

2.2.1. Yazmanın Temel Bileşenleri

Mekanik beceriler: El yazısı (harf biçimi, hizalama, boşluk), yazım, noktalama ve dil bilgisi. Bu temel beceriler özellikle erken sınıflarda okunaklılık ve açıklık için kritiktir (Baştuğ ve ark., 2023; Gautam, 2019).

İçerik ve örgütleme: Fikir üretme, mantıklı biçimde düzenleme ve tutarlı paragraf/metinler geliştirme; planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme döngüsünü içerir (Deane ve ark., 2008; Gautam, 2019).

Sözdizimi ve dil bilgisi: Doğru cümle yapısı, uygun sözcük seçimi ve dil bilgisi kurallarına uyum, etkili yazılı anlatım için gereklidir (Javed ve ark., 2013; Gautam, 2019).

Yaratıcı ve çözümleyici beceriler: Öğrenciler anlatı, betimleyici, açıklayıcı/kanıtlayıcı ve ikna edici gibi türlerde ve farklı amaçlarla yazar; bu da yaratıcılık, çözümleme ve hedef kitleye uyarlama gerektirir (Vicol ve ark., 2024; Deane ve ark., 2008; Gautam, 2019).

Bilişsel ve üstbilişsel beceriler: Çalışan bellek, sözcük bilgisi, çıkarım, konu bilgisi/“zihin kuramı” ve öz-izleme; fikir geliştirme, tutarlılık ve metni iyileştirme kapasitesini destekler (Kim & Schatschneider, 2017; Kim, 2020; Deane ve ark., 2008).

Dijital ve medya okuryazarlığı: Giderek artan biçimde yazma; dijital metinler üretme/düzenleme, çoklu ortamı bütünleştirme ve teknolojiyle iş birliği-geri bildirim süreçlerini içerir (Bal ve Öztürk, 2025; Bal, vd., 2024; Zheng ve ark., 2015; Bhowmik & Kim, 2022). Yukarıda açıklanan yazmanın temel bileşenleri Tablo 2.3'teki gibi özetlenebilir.

Tablo 2.3: İlişkili temel beceriler

Beceri Alanı	Açıklama	Kaynaklar
El yazısı/Mekanik	Harf biçimi, hizalama, boşluk, okunaklılık	(Baştuğ ve ark., 2023; Gautam, 2019)
Yazım ve Söz Varlığı	Doğru sözcük kullanımı ve yazım	(Javed ve ark., 2013; Park & Park, 2020; Gautam, 2019)
Dil Bilgisi ve Sözdizimi	Cümle yapısı, zaman ve uyum	(Javed ve ark., 2013; Gautam, 2019)
Örgütlenme ve Tutarlılık	Mantıklı akış, paragraf yapısı, geçişler	(Deane ve ark., 2008; Gautam, 2019)
Okuma Akıcılığı	Yazım akışı ve kompozisyonu destekler	(Park & Park, 2020; Kim & Schatschneider, 2017; Kim, 2020)
Eleştirel Düşünme	Analiz, sentez, argümantasyon	(Deane ve ark., 2008; Vicol ve ark., 2024; Gautam, 2019)
Dijital Okuryazarlık	Dijital araçlarla yazma ve platformlar	(Bal & Öztürk, 2025; Bal ve ark., 2024; Zheng ve ark., 2015)

Okul eğitiminde yazma; mekanik beceriler, içerik-örgütlenme, dil bilgisi/sözdizimi, yaratıcılık ve dijital okuryazarlığı bütünleştiren çok bileşenli bir yapıdır. Bu becerinin gelişimi; el yazısı gibi temel alanlardan üst düzey bilişsel süreçlere ve teknoloji destekli iş birliklerine uzanan geniş bir yeterlik setine dayanır ve hem akademik başarı hem de yaşam boyu öğrenme için esastır (Deane ve ark., 2008; Kim & Schatschneider, 2017; Zheng ve ark., 2015).

2.2.2. Yazmanın Yararları ve Yazma Eğitimi

Dil eğitim süreci, anlama ve anlatma becerilerini bireylere edindirme sürecidir. Ancak dil becerilerinin bireylere kazandırılma süreci oldukça uzun ve çok yönlü olma gibi bir özelliğe

sahiptir. Bu süreçte bireyler dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerini mekanik biçimde değil, tüm becerilerle elde edilen kazanımdan kullanarak çözümleyici ve eleştirel sonuçlara ulaştıran bir şekilde edinirler (Erdem, 2013).

Yazma, öğrencilerin akademik, bilişsel ve kişisel gelişiminde çok yönlü yararlar sağlar. Etkili yazma eğitimi bu kazanımları en üst düzeye çıkararak öğrencilerin yaşam boyu kullanacakları temel becerileri geliştirmelerine yardımcı olur (Ülper, 2008; Yeniçeri Tuna ve Özdemir, 2025).

Yazmanın Yararları

Düşünme ve öğrenmeyi geliştirir. Yazma; düşünceleri organize etme, analiz etme ve eleştirel düşünmeyi geliştirme için güçlü bir araçtır. Süreç, bilgiyi derinlemesine anlamayı ve öğrenmeyi destekler (DiYanni & Borst, 2020; Herrington, 1981; Payne & Turner, 2005; Pathan, 2025). Akademik başarıyı artırır. Yazma; dersler arası öğrenme aktarımını güçlendirir. Özellikle özetleyici, açıklayıcı ve tartışmacı yazma türleri üst düzey bilişsel becerileri ve akademik performansı artırır (Graham et al., 2012; Graham et al., 2021; Kim et al., 2021; Wale & Bogale, 2021).

Dil ve iletişim becerilerini güçlendirir. Yazma; sözcük dağarcığı, dil bilgisi, imlâ ve anlatım becerilerinin gelişimine katkı sağlar; öğrencilerin kendilerini yazılı olarak etkili biçimde ifade etmelerini mümkün kılar (Manzon, 2022; Mardiningrum et al., 2024; Payne & Turner, 2005; Vula et al., 2024).

Yaratıcılık ve öz-farkındalık sağlar. Yaratıcı yazma etkinlikleri öğrencilerin hayal gücünü, duygusal ifade becerilerini ve özgün düşüncelerini besler (Mardiningrum et al., 2024). Özgüven ve öz-yeterliği artırır. Düzenli yazma uygulamaları öğrencilerin yazma konusundaki özgüvenini ve öz-yeterlik algısını güçlendirir (Falardeau et al., 2024; Park, 2020). Yazmadan elde edilecek faydaların artması için doğru yöntem ile yazmanın hayata geçirilmesi önemlidir. Bu açıdan Tablo 2.4 ilgili yöntem ve yararları özetlemektedir.

Tablo 2.4. Yazma eğitimi yöntemleri ve yararlarının karşılaştırmalı özeti

Yöntem/Strateji	Yararları	Kaynaklar
Açık ve strateji temelli öğretim	Yazma başarısı ve öz-yeterlikte artış	(Falardeau et al., 2024; Graham et al., 2012; Graham et al., 2021)
Süreç odaklı yaklaşım	Planlama–taslak–gözden geçirme–düzeltme döngüsünün yerleşmesi	(Graham et al., 2012; Graham et al., 2021; Rietdijk et al., 2018)

Yöntem/Strateji	Yararları	Kaynaklar
Akran desteği ve geri bildirim	İş birliği, eleştirel düşünme ve motivasyonda artış	(Graham et al., 2012; Graham et al., 2021; Park, 2020)
Teknoloji destekli yazma	Derin öğrenme, analitik düşünme ve motivasyon	(Bal & Öztürk, 2025)
Yaratıcı/serbest yazma	Yaratıcılık, yazma akıcılığı ve kaygıda azalma	(Mardiningrum et al., 2024; Park, 2020)

Yazma düşünme, öğrenme, iletişim ve yaratıcılık becerilerini geliştiren temel bir araçtır. Etkili yazma eğitimi; açık strateji öğretimi, süreç odaklı uygulamalar, akran desteği ve teknoloji entegrasyonu yoluyla bu kazanımları güçlendirir. Böylece öğrencilerin hem akademik hem kişisel gelişiminde kritik bir rol oynar (Graham et al., 2012; Graham et al., 2021; Park, 2020).

Yazma ve Proje Tabanlı Öğrenme

PTÖ'nün okul öğrencilerinin yazma performansını artırdığına birçok kanıt bulunmaktadır. EFL/ESL bağlamındaki bir meta-analiz (2013–2023 arasında 11 çalışma) PTÖ'nün yazma çıktıları üzerinde anlamlı ve pozitif bir toplam etki ürettiğini; müdahale süresi uzadıkça etkinin arttığını göstermiştir (Cahyono, Irawati, Amalia & Hidayat, 2024). Bu sonuç, PTÖ'yü yazma öğretiminde güçlü bir çerçeve olarak konumlandırır (Cahyono et al., 2024).

Ortaöğretim öğrencileriyle yapılan yarı deneysel bir çalışmada, ikna edici yazma başarısında PTÖ lehine anlamlı farklar bulunmuştur; kazanımlar özellikle metin organizasyonu, içerik geliştirme ve dil kullanımı boyutlarında belirgindir (Alotaibi, 2020). Hem ortaokul hem lise düzeyindeki uygulamalar, PTÖ'nün yazma puanlarını yükselttiğini ve öğrencilerin yazma sürecine katılımını artırdığını bildirmiştir (Zulaeha & Marpaung, 2020; Susanti, Rofidah, Trisusana & Retnaningdyah, 2020). Üniversite bağlamındaki karma yöntemli bir çalışma da PTÖ'nin yazma becerilerinde istatistiksel olarak anlamlı gelişmeler sağladığını göstermiştir (Arochman et al., 2024). (Alotaibi, 2020; Zulaeha & Marpaung, 2020; Susanti et al., 2020; Arochman et al., 2024).

PTÖ, ikna edici, betimleyici/prosedürel ve analitik açıklama (analytical exposition) gibi farklı yazma türlerinde etkili bulunmuştur. Yerel kültür öğelerinin projelere entegrasyonu (ör. kültür temalı analitik yazma projeleri) öğrencilerin kanıt-gerekçe kurmasını ve metin bütünlüğünü güçlendirmiştir (Garim, Latief, Amaliah & Garing, 2023).

Olumlu etkiler, PTÖ'nün özgün izleyici/amaç, akran geribildirimi, çok taslaklı yazma ve ürünle sonuçlanan süreçler oluşurmasıyla açıklanır (Cahyono et al., 2024). Bilişsel araçların

entegrasyonu—ör. zihin haritaları ile desteklenen PTÖ—planlama ve metin organizasyonunu güçlendirir (Widiastuti, Putrayasa, Pujawan & Widiana, 2024). Dijital platformlarla yürütülen projeler ise motivasyonu artırırken yazma ürünlerinin kalitesini iyileştirebilir (Cahyono et al., 2024; Widiastuti et al., 2024; Suryani et al., 2024). PTÖ için aşamalı iskeleleme (scaffolding) ve rubrikle desteklenen proje döngülerinin planlanması önerilir (Cahyono et al., 2024).

2.2.3. Yazma Eğitiminde Kullanılan Etkinlikler

Yazma becerisinin geliştirilmesinde yer verilmesi gereken bazı etkinlikler vardır. Bu etkinlikleri yazma öncesi etkinlikleri, yazma esnası etkinlikleri ve yazma sonrası etkinlikleri şeklinde sınıflandırmak ve bunları öğrenci ve öğretici yönünden ele almak mümkündür (Demirel, 2004, s. 109):

Yazma Öncesi Etkinlikler

a. Öğrenci yönünden

- Hangi konuda çalışma yapacağını belirleme.
- Hitap edilecek kitleyi belirleme.
- Konuyla ilgili sahip olunan bilgileri yoklama.
- Kullanılacak dil bilgisel yapıları belirleme.

b. Öğretici yönünden

- Yazma çalışması yapılacak konuyu belirleme.
- Konuyla ilgili kelime ve terimleri aktarma.
- Konuyla ilgili verilen kelimeler ve diğer yapılar hakkında bilgi verme.
- Çalışmanın ilk paragrafını öğrencilerle birlikte oluşturma.

Yazma Sürecindeki Etkinlikler

a. Öğrenci açısından

- Öğrenciye verilen sözcüklerden hareketle öğrencinin verilen dil yapılarından yararlanarak paragraf oluşturma,
- Sözcüklerden faydalanması.

b. Öğretici açısından

- Sorular vasıtasıyla öğrencilerin konu hakkında fikir yürütmelerini sağlama,

- Yazma esnasında öğrencilerin sorularını cevaplaması.

Yazma Sonrası Etkinlikler

a. Öğrenci açısından

- Yazdıklarını gözden geçirerek kendini sorgulaması,
- Düşüncelerinde tutarlılık olup olmadığını yaptıkları çalışmalardan kontrol etmesi,
- Konuyu tam anlamıyla aktarıp aktaramadığını kontrol etmesinin sağlanması,
- Uygun sözcükler kullanıp kullanmadığını ve uygun dilsel yapıları kullanıp kullanmadığını denetlemesi,
- Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin etkili bir şekilde sunulup sunulmadığını kontrol etmesi,
- Yazım kurallarının ve noktalama işaretlerinin uygunluğunu kontrol etmesi,
- Doğru başlığı bulmaya çalışması,
- Sayfa düzenine dikkat etmesi.

b. Öğretici açısından

- Öğrencilerin ürettikleri ilk paragrafla birlikte oluşturulmuş metnin öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da tahtada gösterilmesi incelenmektedir (Demirci, 2004, s. 109-110).

2.3. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde asıl amaç öğrencilerinin dil becerilerini etkili bir biçimde kullandığının belirlenmesidir. Çünkü öğrencilerin dil becerilerindeki yetkinliği, onların hedef dildeki gelişimlerini ortaya çıkarmaktadır. Bu sayede dil öğrencileri dilin tüm özelliklerinden ve imkânlarından yararlanarak hedef dilde yetkin olmaktadır. Bu kapsamda temel dil becerilerinin tam ve eksiksiz olarak kazanılmış olması önemli görülmektedir. Bunun için de öğrencilerin iletişim süreçlerinde bu dil becerilerini işe koşmaları ve iletişimi sürdürmelerine dikkat edilmelidir. Zira öğrenme öğretme sürecinde hem anlama hem de anlatma becerilerinin gelişiminde doğal sıranın takip edilmesi oldukça yaygın bir görüştür.

Yazma, öğrencilerin bilişsel süreçlerini görünür kılan, bilgiyi yapılandırmalarını ve yeniden örgütlemelerini sağlayan güçlü bir öğrenme aracıdır. “Yazarak öğrenme” yaklaşımına

dair klasik çalışmalar, yazmanın disiplinler-arası bağlamlarda kavrayışı derinleştirdiğini ve eleştirel düşünmeyi tetiklediğini göstermiştir. Bu çizgi, güncel araştırmalarla da tutarlıdır: yazma görevleri, bilgiyi açıklama, gerekçelendirme ve dönüştürme yoluyla kavramsal anlayışı ilerletir (Herrington, 1981; DiYanni & Borst, 2020).

Yazma süreçleri—planlama, metin üretimi ve gözden geçirme—öğrencilerin düşüncelerini düzenlemesini ve üst-düzey bilişsel işlemleri aktive etmesini sağlar. İlkokul düzeyinde yazma öğretimine ilişkin geniş-ölçekli bir sınıf araştırması, yazma için ayrılan zaman, öğretmen inanç ve yeterlikleri ile sınıf içi uygulamaların öğrencilerin yazma gelişimiyle anlamlı biçimde ilişkili olduğunu göstermiştir (Rietdijk vd., 2018). Ayrıca tıp eğitiminde yazma temelli etkinliklerin akademik performansla ilişkili olduğu, yazmanın öğrenme çıktıları üzerinde anlamlı katkılar sağladığı rapor edilmiştir (Kim vd., 2021)

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerisi, dilin yapısal özellikleriyle kültürel öğeleri bir araya getiren ve edinimi görece güç olan bir alandır. Araştırmalar, uygun yöntem ve materyal kullanımının yazma başarısını artırdığını; ancak uygulamada çeşitli güçlüklerin eşlik ettiğini göstermektedir (Bağcı, 2019; Takıl, 2016; Büyükikiz, 2014; Tüm, 2016).

Etkili Yöntemler ve Uygulamalar

Yenilikçi teknikler: “Sor–Yaz–At (Ask, Write, Throw)” tekniği, B2 düzeyindeki öğrencilerde kelime bilgisi, noktalama, cümle formu ve metin bütünlüğü gibi göstergelerde geleneksel yönteme kıyasla anlamlı gelişmeler sağlamıştır (Takıl, 2016).

Planlı yazma modelleri: 4+1 Planlı Yazma ve Değerlendirme Modeli, yazma sürecine etkin katılımı artırarak hem yazma becerisini hem de yazma öz-yeterliğini yükseltmektedir (Bağcı, 2019).

Dikte çalışmaları: Dikte uygulamaları, özellikle B1–B2 düzeylerinde kelime sayısını ve yazım hatalarını olumlu yönde etkileyerek yazılı anlatımı desteklemektedir (Büyükikiz, 2014; Tüm, 2016).

Karşılaşılan Zorluklar

Uzman eksikliği ve materyal yetersizliği: Öğretici niteliği ve yazmaya özgü materyal eksikliği, süreci zorlaştıran başat etkenlerdir (Şengül, 2015; Coşkun & Çiftçi, 2017).

Dil yapısı ve kültürel unsurlar: Ekler, ünlü uyumu/harfleri, bağlaç kullanımı ve deyimler; özellikle Arapça anadil kökenli öğrenciler için güçlük yaratmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarında deyim kullanım sıklığı düşük kalmaktadır (Şengül, 2015; Bölükbaş Kaya & Yılmaz Yalçın, 2018).

Yazma kaygısı: Suriyeli mülteciler üzerinde yapılan çalışmada yazma kaygısı orta düzeyde bulunmuş; çevresel/sosyal etmenlerin etkisi eyleme dönük etmenlerden daha yüksek saptanmıştır. Sosyal medyada Türkçe kullanımı değişkenine göre anlamlı fark bulunmamıştır (Erol, 2021).

Öğrenci Algıları ve Motivasyon

Algılar (metaforlar): Öğrenciler “Türkçe yazmak” için çoğunlukla olumlu metaforlar (keyifli, geliştirici, ulaşılabilir) üretmekle birlikte, bir kısmı yazmayı zorlayıcı bulmaktadır (Başkan & Özkan, 2021).

Öz-yeterlik ve motivasyon: Süreç odaklı ve planlı yazma öğretimi, öğrencilerin yazma öz-yeterliğini ve derse katılım motivasyonunu artırmaktadır (Bağcı, 2019).

Yabancılarla Türkçe öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesi için süreç odaklı, planlı ve yenilikçi uygulamalar (AWT tekniği, 4+1 modeli, dikte) birlikte kullanılmalı; öğretici niteliği ve yazma odaklı materyaller güçlendirilmelidir. Öğrenci kaygısı ve algıları izlenmeli; dilin yapısal ve kültürel boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alan öğretim tasarımları tercih edilmelidir.

2.4. Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Yazma Öğretiminin Aşamaları

Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi, öğrenenin harf-ses eşleştirmesini edinmesinden tür temelli metin üretimine uzanan hiyerarşik ve aşamalı bir süreçtir. Bu süreçte her basamak, bir sonrakinin önkoşulu niteliğinde olup yazılı anlatımın doğruluğu (imla–noktalama), akıcılığı (akıcılık–söz varlığı), bütünlüğü (organizasyon–bağdaşıklık) ve türsel uygunluğunu geliştirmeye hizmet eder. Tiryaki (2013) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi adlı çalışmasında önemli detaylar sunmaktadır:

Temel Yazma Öğretimi Aşamaları

Alfabe öğretimi. Öğretim, Türk alfabesinin harf-biçim özellikleri ve harf–ses ilişkilerinin kavratılmasıyla başlar. Farklı yazı sistemlerinden gelen öğrenenlerde görsel ayırt edicilik ve motor yazım becerilerinin yerleşmesi bu evrede kritiktir

Kelime öğretimi. Ardından, yüksek sıklıklı söz varlığı üzerinden doğru yazım ve bağlam içi kullanım pekiştirilir; hedeflenen formlar iletişimsel içeriklerle desteklenir. Bu basamak, hem imla doğruluğunu hem de üretimde akıcılığı artırır

Cümle öğretimi. Öğrenenler, temel cümle yapıları (özne–yüklem uyumu, zaman–kip, bağlaçlar) aracılığıyla biçimbilim ve sözdizimi kurallarını üretimde uygular; anlaşılabilirlik ve doğruluk hedeflenir.

Paragraf öğretimi. Cümlelerin konu cümlesi–destekleyici cümle–sonuç dizgesiyle düzenlenmesi; metin içi bağdaşıklık (zamirler, tekrarlar, bağlaçlar) ve tutarlılığın sağlanması bu evrenin odaklarıdır.

Metin öğretimi. Son aşamada, mektup, günlük, e-posta gibi farklı türlerde yazma çalışmaları yürütülür; amaç–hedef kitle–bağlam uyumu ile metin bütünlüğü ve mantıksal sıralama üzerinde durulur.

Yapılandırmacı yazma yaklaşımıyla uyumlu olarak, öğretim yalnızca ürüne değil süreç yönetimine de odaklanır. Tipik bir süreç döngüsü; motivasyon ve ön bilgilendirme (konuyla duyuşsal/alımlayıcı hazırlık), örnek metin analizi (tür özelliklerinin fark edilmesi), hazırlık ve planlama (beyin fırtınası, ana–alt fikirler), taslak oluşturma, düzenleyerek yazma (içerik ve organizasyon düzeltmeleri), dilsel düzeltme (imla–noktalama–biçimbilim) ve yayımlama (ürünün sunulması/ paylaşılması) adımlarından oluşur Bu döngü, öğrenci özerkliğini ve yansıtmayı desteklerken, akran ve öğretmen geribildirimini için doğal fırsatlar üretir. Yabancılar Türkçe yazma öğretimi, alfabe–kelime–cümle–paragraf–metin basamakları ve planlama–taslak–düzenleme–düzeltme–yayımlama süreç döngüsüyle ilerleyen bütüncül bir yapıdır. Programların bu aşamaları sistematik biçimde izlemesi, yazılı anlatımın doğruluğunu, akıcılığını ve türsel uygunluğunu adım adım geliştirmeyi mümkün kılar (Tiryaki, 2013).

2.5. Yabancılar Türkçe Öğretiminde Kullanılabilecek Yazma Türleri

Okullarda yazma öğretimi, her birinin kendine özgü güçlü yönleri ve uygulama alanları olan çeşitli yaklaşımları içermektedir. Geleneksel ve kanıtlanmış etkinliği nedeniyle sıklıkla tercih edilen sunuş yoluyla öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin öğrencilere bilgiyi doğrudan aktarmasını içerir ve yaygın olarak ilkokul düzeyinde kullanılmaktadır (Popović, 2019). Birçok çalışmada güçlü bir şekilde savunulan süreç yaklaşımı, ön yazma, taslak oluşturma, gözden geçirme ve paylaşma gibi aşamaları vurgular; öğrencilerin yazma süreciyle derinlemesine

etkileşime girmesine ve yinelemeli geri bildirim ve yansıtma yoluyla becerilerini geliştirmesine olanak tanır (Keen, 2021; Zhang, 2024; Hu, 2024). Bu yaklaşım özellikle Türkçenin ikinci dil olarak öğretildiği ortamlarda etkilidir ve ortaokul ile lise düzeylerinde yazma becerilerini geliştirmek için sıklıkla kullanılmaktadır (Selvaraj & Aziz, 2019). Öte yandan ürün yaklaşımı, nihai yazılı ürüne odaklanır ve öğrencileri model metinleri taklit etmeye teşvik eder; bu da metin yapılarını ve yazım kurallarını anlamak için yararlı olabilir (Alshammari, 2016; Zhang, 2024). Öğrencilere belirli türlerde yazma öğretimini içeren tür yaklaşımı, farklı yazı türlerinin geleneklerini ve beklentilerini anlamalarına yardımcı olur (Imsa-ard, 2020; Rusinovci, 2015). Ayrıca, süreç-tür yaklaşımı hem süreç hem de tür yaklaşımlarının unsurlarını birleştirerek, öğrencilerin hem yazma sürecini hem de farklı türlerin özel gereksinimlerini anlamalarını destekleyen kapsamlı bir çerçeve sunar (Rusinovci, 2015). Yazmanın bilişsel ve sosyal yönlerini bütünleştiren sosyo-bilişsel yaklaşım, yetkin yazma için gerekli olan eleştirel düşünme ve argümantasyon becerilerinin geliştirilmesini vurgular (Cheung, 2016). Genel olarak, süreç yaklaşımı yaygın bir şekilde etkili kabul edilirken, çoklu yaklaşımların bütünleştirilmesi çeşitli öğrenme ihtiyaçlarına hitap edebilir ve farklı bağlamlarda öğrencilerin yazma yeterliklerini artırabilir (Popović, 2019; Keen, 2021; Selvaraj & Aziz, 2019).

2.6. Yazma Yaklaşımları

Yabancılar Türkçe öğretiminde çeşitli yazma türleri ve öğretim yaklaşımları kullanılmakta olup, tür temelli, süreç odaklı ve iletişimsel yazma etkinliklerine güçlü bir vurgu yapılmaktadır. En etkili programlar, birden fazla yazma türünü bütünleştirmekte ve yazmayı temel düzeyden ileri düzeye kademeli olarak yapılandırmaktadır.

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi, son yıllarda araştırmacıların ve eğitimcilerin dikkatini çeken önemli bir alan haline gelmiştir. Türkçenin dünya genelinde artan popüleritesi ve öğrencilerin yazma becerilerini edinme sürecinde karşılaştıkları zorluklar, bu alanın kritik önemini vurgulamaktadır (Özdemir, 2023; Türkben, 2019). Yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, öğrencilerin dilbilgisi doğruluğu, tutarlılık ve öz yeterlik konularında yaşadıkları güçlükler dikkat çekmektedir (Günaydın, 2024; Bülbül ve Karakaş, 2024).

Son yıllarda yazma öğretimi alanında, yapısal ve bilişsel yönlere odaklanan geleneksel yaklaşımlardan, bağlam, amaç ve hedef kitleyi vurgulayan iletişimsel ve tür temelli yaklaşımlara doğru önemli bir paradigma değişimi yaşanmıştır (Yaylı, 2019; Özdemir, 2019).

Bu dönüşüm, yazmanın yalnızca bir ürün olmaktan ziyade sosyal bir uygulama olarak tanınmasını yansıtan daha geniş pedagojik eğilimleri temsil etmektedir (Yiğitoğlu ve Reichelt, 2014). Süreç-tür temelli yaklaşımların yazma öğretiminde etkili sonuçlar verdiği ve öğrencilerin hem yazma sürecini hem de farklı tür gereksinimlerini anlamalarını desteklediği görülmektedir (Göçer ve Kurt, 2022).

Yazma öğretiminde kullanılan yöntemler arasında tür temelli, süreç odaklı ve yaratıcı yazma yaklaşımları öne çıkmaktadır. Tür temelli yazma, metinlerin iletişimsel amaçlarına ve yapısal özelliklerine odaklanır; yaratıcı yazma özgünlük ve kendini ifade etmeyi teşvik eder; süreç odaklı yazma ise planlama, taslak oluşturma ve gözden geçirme aşamalarını vurgular (Özdemir, 2023; Türkben, 2019; Bağcı, 2019). Bu kavramlar, Türkçe öğrencilerinin ihtiyaçlarına uyarlanabilecek öğretim stratejilerini bilgilendirmek üzere birbirleriyle ilişkilidir.

2.6.1. Yazma Türleri ve Düzeyler

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi, temel düzeyden ileri düzeye kadar kademeli bir ilerleme izlemektedir. Kocayanak'ın (2023) Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini değerlendirdiği çalışması, farklı seviyelerde kullanılan yazma türlerinin çeşitliliğini ortaya koymaktadır. Başlangıç düzeyinde (A1) sözcük ve basit cümle yazma etkinlikleri öne çıkarken, orta düzeyde (A2-B1) paragraf yazımı ve temel metin oluşturma becerileri geliştirilmektedir. İleri düzeylerde (B2-C1) ise akademik yazma, tartışmacı metin yazımı ve çeşitli tür temelli yazma etkinlikleri uygulanmaktadır (Ülker, 2016).

Anlatı ve Betimleyici Yazma

Anlatı türünde yazma, öğrencilerin kelime dağarcıklarını zenginleştirmelerinde ve bağlamsal anlama becerilerini geliştirmelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Öztürk ve Dağıstanlıoğlu'nun (2018) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öyküleyici metinlerindeki bağdaşıklık görünümelerini incelediği çalışma, anlatı yazmanın dil öğrenme sürecindeki kritik yerini vurgulamaktadır. Betimleyici yazma ise öğrencilerin gözlem becerilerini ve detaylı anlatım yeteneklerini geliştirerek zengin ve canlı metinler oluşturmalarını sağlamaktadır (Şaşmaz ve Çifci, 2023).

Bilgilendirici ve Açıklayıcı Yazma

Bilgilendirici yazma türleri, öğrencilerin dilbilgisi doğruluğunu artırmakta ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmektedir. Şaşmaz ve Çifci (2023), betimleyici yazma uygulamaları yoluyla bilgilendirici metin yazma becerilerinin geliştirilebileceğini ortaya koymaktadır. Bu

yazma türü, öğrencilerin bilgiyi organize etme, mantıksal bağlantılar kurma ve fikirlerini açık bir şekilde ifade etme yeteneklerini güçlendirmektedir.

Tartışmacı Yazma

Tartışmacı yazma, öğrencilerin ikna edici dil kullanma ve argüman oluşturma becerilerini geliştirmektedir. Karabayır ve Derzinevesi (2015) yabancılara Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımını incelemiş ve bu tür metinlerin öğrencilerin eleştirel düşünme ve analitik becerilerinin gelişimini desteklediğini tespit etmiştir. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) ise akademik yazılarda etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Yaratıcı Yazma

Yaratıcı yazma etkinlikleri, öğrencilerin özgün düşünme becerilerini ve kendini ifade etme yeteneklerini geliştirmektedir. Movlyamova ve Özdemir (2022) A1-A2 seviyesinde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanımının yazma becerisinin gelişiminde etkili olduğunu göstermiştir. Haykır (2015) yaratıcı yazma tekniklerinin öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine katkısını incelerken, Uzun (2022) yaratıcı yazma etkinliklerinin dil bilgisi sorunlarının çözümlenmesindeki etkisini ortaya koymuştur. Yılmaz (2015) ise yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine katkısını değerlendirmiştir.

İşlevsel Yazma

İşlevsel yazma türleri, günlük yaşamda ihtiyaç duyulan yazışma becerilerini kapsamaktadır. Güven ve Altay (2021) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin kullanımını incelemiş ve bu tür etkinliklerin öğrencilerin pratik iletişim becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir. E-posta yazımı, resmi mektup yazma ve form doldurma gibi etkinlikler, öğrencilerin Türkçeyi gerçek yaşam bağlamlarında etkili bir şekilde kullanmalarını sağlamaktadır.

2.6.2. Etkili Yazma Öğretimi Yaklaşımları

Tür Temelli Yaklaşım

Tür temelli yaklaşım, farklı metin türlerinin yapısal özelliklerini ve iletişimsel amaçlarını vurgulayan bir öğretim metodudur. Yaylı (2019) ikinci dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında tür temelli yazma uygulamalarını incelemiş ve bu yaklaşımın öğrencilerin yazma becerilerini sistematik bir şekilde geliştirdiğini göstermiştir. Özdemir (2023) uzaktan eğitim sınıfında tür temelli yazma yönteminin kullanımını değerlendirmiş ve olumlu sonuçlar elde

etmiştir. Yiğitoğlu ve Reichelt (2014) ise daha az yaygın öğretilen bir dilde yazma öğretimi için tür temelli yaklaşımın kullanılmasının etkinliğini ortaya koymuştur.

Süreç Odaklı Yaklaşım

Süreç odaklı yazma yaklaşımı, planlama, taslak oluşturma, gözden geçirme ve düzeltme aşamalarını vurgulayan bir metodoloji sunmaktadır. Özdemir (2019) yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımlarını karşılaştırmış ve her yaklaşımın farklı bağlamlarda etkili olabileceğini göstermiştir. Bağcı (2019) 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modelinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini ve yazma öz yeterlik düzeylerini geliştirmedeki etkisini incelemiştir.

Süreç-Tür Entegre Yaklaşımı

Süreç-tür entegre yaklaşımı, hem süreç odaklı hem de tür temelli yaklaşımların güçlü yönlerini birleştirerek kapsamlı bir öğretim çerçevesi sunmaktadır. Göçer ve Kurt (2022) yazma eğitiminde süreç-tür temelli metin oluşturma çalışmalarının yerini değerlendirmiş ve bu yaklaşımın öğrencilere hem süreç becerileri hem de tür bilgisi kazandırdığını tespit etmiştir. Göçer (2023) Türkçe öğretmeni adaylarının süreç-tür odaklı yazma becerilerini vignette örneği üzerinden değerlendirmiştir.

İşbirlikçi Yazma Yöntemleri

İşbirlikçi yazma etkinlikleri, öğrencilerin akranlarıyla etkileşim içinde yazma becerilerini geliştirmelerini sağlamaktadır. Takıl (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik döngüsel yazma etkinliğinin etkisini bir eylem araştırması ile incelemiştir. Grup yazma projeleri, akran değerlendirme ve ortak metin oluşturma etkinlikleri, öğrencilerin sosyal öğrenme deneyimlerini zenginleştirmekte ve yazma sürecinde motivasyonlarını artırmaktadır.

Dijital Teknolojiler ve Yazma Öğretimi

Dijital teknolojilerin yazma öğretimine entegrasyonu, öğrencilere çeşitli multimedya araçları ve etkileşimli platformlar aracılığıyla yazma pratiği yapma fırsatları sunmaktadır. Kır (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir web aracı olan Pixton'un kullanımını incelemiş ve dijital araçların öğrenme sürecine olumlu katkılarını ortaya koymuştur. Özçelik ve Batur (2023) kültür temalı belgesellerin kullanımının yönlendirilmiş yazma becerilerine etkisini değerlendirmiştir.

2.6.3. Yazma Becerilerinin Değerlendirilmesi

Yazma becerilerinin etkili değerlendirilmesi, öğrencilerin gelişim alanlarının belirlenmesi ve öğretim sürecinin iyileştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Dalioglu (2022) B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumlarını incelemiş ve değerlendirme süreçlerinin öğrenci gelişimine katkısını vurgulamıştır. Melanlıoğlu ve Demir (2016) yansıtıcı günlük kullanma ve yazma öz yeterliği arasındaki ilişkiyi araştırmış ve formatif değerlendirme yaklaşımlarının önemini ortaya koymuştur.

Karşılaşılan Zorluklar

Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma becerileri konusunda çeşitli zorluklar gözlemlenmektedir. Öğrencilerin tutarlılık ve bağdaşıklık sağlamada yaşadıkları güçlükler önemli sorun alanları olarak öne çıkmaktadır. Kara ve Kutlu (2016) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık görünümünü incelemiş ve çeşitli sorunlar tespit etmiştir. Bülbül ve Karakaş (2024) uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünümünü değerlendirmiş ve öğrencilerin bu konuda desteğe ihtiyaç duyduklarını ortaya koymuştur.

Akademik yazma kurallarına uyum sorunları da dikkat çeken bir diğer zorluk alanıdır. Gocmenler ve Kurt (2023) Türk kökenli uluslararası öğrencilerin akademik Türkçe yazma becerilerini değerlendirmiş ve çeşitli güçlükler belirlemiştir. Kurudayıoğlu ve Çimen (2020) akademik yazılarda etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımındaki eksiklikleri ortaya koymuştur. Günaydın (2024) yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerinin yordayıcılarını incelemiş ve öz yeterlik kaygısının önemli bir faktör olduğunu tespit etmiştir.

Öğretim Materyalleri ve Ders Kitapları

Yazma öğretiminde kullanılan ders kitapları ve materyallerin niteliği, öğrencilerin gelişimi açısından büyük önem taşımaktadır. İlbilgi ve Azizoğlu (2023) Yeni İstanbul ve Headway ders kitaplarındaki yazma yaklaşımlarını karşılaştırmış ve farklı yaklaşımların etkinliğini değerlendirmiştir. Yıldırım ve Şentürk (2022) Yeni İstanbul B1 seviye ders kitabı yazma etkinliklerini gözden geçirmiş ve iyileştirme önerileri sunmuştur. Tanrıverdi ve Tüm

(2016) Yeni Hitit ve İstanbul Türkçe ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin özgünlüğü konusunda karşılaştırmalı bir çalışma yapmıştır.

İltar ve Açık (2019) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılmasını ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesini yapmıştır. Er (2022) yazınsal metinlerin Gazi Üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe seti C1 düzeyi örneğinde kullanımını incelemiştir. Yılmaz (2014) Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme yapmıştır.

2.7. Alan Yazınında Yapılan Çalışmalar

Erdem'in 2002'deki "Proje Tabanlı Öğrenme" konulu araştırması, temel olarak öğrencileri teknolojiyi kullanan öğrenme çevrelerinde yetkin bireylere dönüştürme hedefi taşımaktadır. Bu yaklaşımın amacı, katılımcıların araştırma becerilerini, iş birliği yaparak karar verme yeteneklerini ve problem çözme kapasitelerini geliştirmektir. Bu çerçevede, hızla çoğalan bilginin sınırlı zaman dilimlerinde etkin bir şekilde öğrenilmesi sürecine teknoloji destekli öğrenme ortamlarının önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

Saracaloğlu vd. (2006), ilköğretim düzeyinde Proje Tabanlı Öğrenme yönteminin konumunu ele aldıkları araştırmalarında, öğrencilerin farklı disiplinlerdeki öğrenmeye dair tutumlarını özellikle fen ve matematik dersleri üzerinden değerlendirmiştir. Bu araştırma, proje tabanlı ve probleme dayalı öğrenme yaklaşımlarını karşılaştırmalı olarak incelemiş ve her iki yöntemin de fen ve matematik öğretimine sağlayabileceği potansiyel katkıları belirlemeyi amaçlamıştır.

Türker (2007), deneysel bir çalışma yürüterek Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) yönteminin yabancı dil kullanan öğrencilerin konuşma yeterliliği üzerindeki etkisini incelemiştir. "Proje Tabanlı Öğrenmenin Yabancı Dil Kullanımında Konuşma Yeterliliğine Etkisinin Değerlendirilmesi" başlıklı bu araştırmanın bulguları, PTÖ yöntemini kullanan öğrencilerin konuşma becerilerinde belirgin bir ilerleme kaydettiğini göstermiştir. Elde edilen veriler, deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuş; bu da PTÖ'nün öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmeye katkı sunduğunu ve bu becerilerin edinilme sürecini hızlandığını kanıtlamıştır.

Tabuk (2010) tarafından gerçekleştirilen deneysel bir çalışma, matematik derslerinde uygulanan Proje Tabanlı Öğrenme (PTÖ) metoduyla desteklenen çoklu zekâ yaklaşımının,

öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları üzerindeki etkisini saptamayı amaçlamıştır. Çalışma iki ilköğretim okulundan 144 öğrencinin katılımıyla 2006-2007 eğitim-öğretim yılının ikinci yarısında yürütülmüştür. Çalışmada, deney grupları çoklu zekâ alanlarına göre ayrılmış gruplar halinde PTÖ ile matematik öğrenirken, kontrol grubu geleneksel öğretim yöntemini kullanmıştır. Çalışmanın sonuçları, matematik eğitiminde uygulanan PTÖ'ye dayalı çoklu zekâ yaklaşımının, öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları üzerinde istatistiksel açıdan önemli bir farklılık yaratmadığını göstermiştir.

Köroğlu (2011), yüksek lisans tezinde, nicel araştırma yöntemini kullanarak, PTÖ ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının İngilizce'de okuma ve yazma becerilerini ne derece etkilediğini incelemiştir. Uygulanan dört yöntem; sadece PTÖ, sadece portfolyo değerlendirme, PTÖ ve portfolyo değerlendirmenin birlikte kullanımı (deney grupları) ve geleneksel öğretim yöntemidir (kontrol grubu). Araştırma bulguları, kullanılan yöntemlerin ayrı ayrı uygulandığında dahi öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin gelişimine katkı sunduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca tüm yaklaşımların entegre bir biçimde kullanılması durumunda katkının daha olumlu ve yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Büyükkız (2011), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerileri ile bu beceriye yönelik öz yeterlilik algıları arasındaki korelasyonu (ilişkiyi) belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışmada veri toplama araçları olarak "yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği", "kişisel bilgi formu" ve "dereceli puanlama anahtarı"ndan yararlanılmıştır. Elde edilen nicel verilerin çözümlenmesi aşamasında betimleyici istatistiklerin (frekans, yüzde ve ortalama) yanı sıra, t-testi, ANOVA, Kruskal-Wallis testi ve Mann-Whitney U testi gibi çeşitli istatistiksel analiz yöntemleri kullanılmış ve bu analizler SPSS 15.0 yazılımı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın temel bulgusu, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma performansları ile yazma becerisi öz yeterlilik algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin mevcut olduğudur.

Dağ ve Durdu (2012), eğitim fakültelerinde okutulan bilgisayar 2 dersi kapsamında PTÖ yaklaşımının kullanıldığı bir öğretim etkinliğini tasarlamış ve bu sürece yönelik öğretmen adaylarının görüşlerini araştırmıştır. Tarama yöntemine dayanan bu çalışmanın sonuçlarına göre, PTÖ metodunun öğrencilerin yaparak ve yaşayarak öğrenmelerine önemli katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen bulgular PTÖ uygulamasının öğrencilerin

araştırma, kaynaklara ulaşma ve zaman yönetimi becerilerini de olumlu yönde etkilediğini göstermiştir.

Erdoğan (2012), öğretim ilke ve yöntemleri dersinin PTÖ yöntemiyle işlenmesinin, öğretmen adaylarının başarı ölçütlerine ve öğrenme ortamlarına dair algılarında yarattığı değişimleri incelemiştir. Nitel ve nicel yöntemleri bir arada kullanan bu çalışmanın bulgularına göre PTÖ çevresinin öğrencileri araştırmaya teşvik ettiği, konuların öğrenimini kolaylaştırdığı ve öğrencilerin aktif bir öğrenme sürecinde yer almasını sağlayarak daha etkili öğrenmelerine önemli katkılar sunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İnan (2013), yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören İranlı öğrencilerin yazılı anlatım başarı düzeylerini tespit etmeyi, bu başarıyı etkileyen farklı değişkenleri analiz etmeyi ve yaptıkları yanlışları değerlendirmeyi hedeflemiştir. Tarama modeli esas alınarak yürütülen çalışmanın evrenini, 2012-2013 eğitim öğretim döneminde Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde B2 seviyesinde Türkçe öğrenen 71 öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, İranlı öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımda orta düzeyde bir performans gösterdiğini, ancak bu başarının cinsiyet ve ana dil değişkenlerine göre istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin, Türkçenin kuralları açısından süreç temelli yanlışlar yaptıkları gözlemlenmiştir.

Top (2013), “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Yazma Tekniklerinin Kullanılması” başlıklı tez çalışmasında yaratıcı yazma tekniklerinin yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasının yazma becerisine etkisini araştırmıştır. Deneysel yöntemle yapılan çalışma İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi’nde Yoğunlaştırılmış Türkçe Kursu’na katılan B1 seviyesinde 42 ve C1 seviyesinde 24 olmak üzere toplam 66 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın sonucuna göre yaratıcı yazma çalışmalarının B1 ve C1 düzeylerinde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin öz yeterlilik algıları, yazma süreçleri ve yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Hamaratlı (2015), yüksek lisans tezinde, "kelime ağı oluşturma" metodunun Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma becerisi akademik başarıları ve motivasyon düzeyleri üzerindeki etkisini araştırmıştır. Mısır örneği üzerinden yürütülen bu deneysel çalışma, Yunus Emre Enstitüsü Kahire Türk Kültür Merkezi'nde B2 seviyesinde öğrenim gören yirmi yedi öğrenci ile altı hafta süren bir uygulama ile gerçekleştirilmiştir. Uygulama kapsamında öğrencilere kelime ağı yöntemiyle kompozisyonlar yazdırılmış ve bu sayede hem

akademik başarıları hem de motivasyonları belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın bulguları, kelime ağı yöntemini kullanan öğrenciler ile kullanmayan kontrol grubu öğrencileri arasında anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya koymuştur.

Ülküdür ve Bacanak (2013) tarafından yapılan “Proje Tabanlı Öğrenme Etkinlikleri ile Oyun Tabanlı Öğrenme Etkinliklerinin Hazırlık (Geliştirilme) Boyutunda Karşılaştırılması” adlı çalışmada Fen Bilgisi derslerinde kullanılan proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile Oyun Tabanlı öğrenme etkinlikleri karşılaştırılmıştır. Çalışma birçok yönden ele alınmış ve bu etkinlikleri uygulayacak eğiticilere yönelik bu alanda çok kapsamlı ve geniş bir uygulama sahası olduğu vurgulanmıştır.

Bakır (2015) tarafından yürütülen doktora tez çalışmasında, Türkçe hazırlık öğrenimi gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında yaptıkları hataların belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Atatürk Üniversitesi DİLMER, İstanbul Üniversitesi DİLMER ve Gaziantep Üniversitesi TÖMER'de öğrenim gören C1 düzeyindeki 172 öğrenci oluşturmuştur. Çalışmada veri toplama aracı olarak daha önceki araştırmalarda kullanılan "yazılı anlatım çalışması", "kişisel bilgi formu", "öğrenme yaklaşımları ve çalışma becerileri ölçeği" ile "yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği"nden yararlanılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım hataları saptanmış ve öğrenme yaklaşımları ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki ortaya konmuştur.

Kılıç ve Özel (2015), Fen ve Teknoloji derslerinde PTÖ yönteminin uygulama sürecini öğretmen ve veli görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum (vaka) çalışması ile gerçekleştirilen araştırmanın sonucunda, öğretmen ve velilerin proje kavramını genellikle yeni bir ürün tasarlamak veya üretmek olarak algıladıkları belirlenmiştir. Okullarda sınıf mevcutlarının yüksek olması nedeniyle öğretmenlerin bu metodu uygulanabilir bulmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Veliler ise proje çalışmalarının faydalı olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, yüksek not kaygısı ve proje ödevlerinin evde yapılma zorunluluğu nedeniyle velilerin çocuklarının ödevlerini bizzat kendilerinin tamamladıkları saptanmıştır.

Göçen (2016) doktora tezinde, yabancılar için hazırlanmış Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı öğeleri ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı unsurlarını karşılaştırmalı olarak incelemeyi hedeflemiştir. Çalışmanın ders kitapları

bölümünde nicel araştırma yöntemi ve genel tarama modeli kullanılmıştır. Söz varlığı ögeleri doküman analiziyle toplanmış; kullanım sıklığı ve yaygınlığı analizlerinde ise betimsel analiz yöntemi benimsenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı ögelerini ortaya koymak amacıyla 500 uluslararası öğrenci seçilmiş ve veriler yine doküman analiziyle toplanmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, seçilen ders kitaplarındaki söz varlığı ögelerinin kullanımında seviyelere göre düzenli bir dağılım olduğu gözlenmiştir. Öte yandan, söz varlığı ögelerinin öğretim setlerine göre farklılık göstermesine rağmen, en sık kullanılan sözcüklerin ve öğrencilerin yazılı anlatımlarında kullandıkları sözcüklerin de benzer olduğu ortaya çıkmıştır.

Ayan (2016), yüksek lisans tezinde, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım gerekliliklerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeyi amaçlamıştır. Yazma becerisine yönelik tutumların da araştırıldığı bu çalışmada, orta düzey Türkçe ders kitapları örneklem olarak kullanılmıştır. İletişimsel yaklaşımın öncesi ve sonrasına yönelik yapılan yazma etkinliklerinde saptanan eksikliklerin tanımlanması ve giderilmesi amacıyla ders kitabı yazarlarına ve öğretmenlere yönelik tavsiyelerde bulunulmuştur.

Demircan (2016) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait değerleri aktarmaya yönelik okuma ve yazma materyallerinin tasarlanması amaçlanmıştır. Çalışmada sadece materyallerin hazırlanması değil, aynı zamanda bu materyallerin kullanım sürecinde ortaya çıkabilecek potansiyel sorunlar da incelenmiş ve bu sorunlara karşı çözüm önerileri sunulmuştur.

Taşdemir (2017), yabancılara Türkçe öğretimi bağlamında özel yazmanın öğrencilerin yazma kaygısı ve yazma eğilimi üzerindeki etkisini incelemeyi hedeflemiştir. Deneysel yöntemle yürütülen bu araştırmaya, 2016–2017 eğitim öğretim yılında Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören C1 düzeyinde 68 öğrenci katılmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, uygulanan özel yazma pratiklerinin öğrencilerin yazma eğilimi ve yazma kaygısı düzeylerinde anlamlı bir farklılık yarattığı görülmüştür.

Kamalak (2017) ise tez çalışmasında, sesbirimsel metin yazdırmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 düzeyindeki öğrencilerin yazma yanlışlarını düzeltmedeki etkisini araştırmıştır. Yarı deneysel yöntemle gerçekleştirilen araştırmanın örneklemi, 2014-2015

eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, sesbirimsel metin yazdırmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların düzeltilmesinde olumlu bir etki yarattığı belirlenmiştir. Kontrol grubuna kıyasla deney grubu lehine anlamlı bir fark, başarı ve gelişim gözlenmiştir; yazdırma etkinliklerinin uygulandığı sınıftaki öğrencilerin daha başarılı olduğu tespit edilmiştir.

Karagül (2017), doktora tezinde, Türkçe derslerinde PTÖ yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçlamıştır. Çalışma, aynı zamanda hem öğrencilerin hem de öğretmenin söz konusu yönetime dair görüşlerini belirlemeyi hedeflemiştir. Bu amaçla kontrol gruplu, ön-test ve son-test içeren deneysel bir model kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları, Türkçe derslerinde uygulanan bu özel programın, mevcut programlarda kullanılan yaklaşımlara kıyasla öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerini daha yüksek düzeyde geliştirdiğini ortaya koymuştur. Ek olarak, programın öğrencilerin Türkçe dersine yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığı, öğrenme sürecini eğlenceli ve ilgi çekici hale getirdiği, bu sayede öğrencilerin yöntemi benimsediği sonucuna ulaşılmıştır.

Demir (2017), yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde yazınsal ve özgün metinlerden öykü kullanmanın öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini saptamayı hedeflemiştir. Çalışma, aynı zamanda Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B2 seviyesindeki öğrencilere yönelik ders içi etkinliklerde öykü kullanılarak yazma becerisinin geliştirilmesini ve öğretmenlere kullanıma hazır etkinlikler sunulmasını amaçlamıştır. Araştırmada Ankara Üniversitesi TÖMER, İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi, Gazi TÖMER ve Yunus Emre Enstitüsünün B2 düzeyindeki ders kitapları incelenmiş; bu kitaplarda kullanılan yazınsal metinlerin oranları belirlenerek öykü kullanımına ne ölçüde yer verildiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Çalışmanın sonucunda, incelenen B2 düzeyindeki kitaplarda yer alan toplam 147 metin arasında sadece 6 metnin öykü olduğu saptanmıştır.

Çetintaş (2017), yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören C1 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında karşılaşılan isim çekim ekleri hatalarını betimlemeyi ve öğrencilerin bu eklerle ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Yabancı uyruklu, C1 düzeyinde dil sertifikasına sahip öğrencilerin dahil edildiği durum çalışmasında, bu öğrencilerin güz ve bahar yarıyıllarına ait sınav kâğıtları doküman analizi ile

incelenerek isim çekim ekleriyle ilgili hatalar saptanmıştır. Araştırma sonuçları, öğrencilerin isim çekim eklerini kullanımlarının yazılı anlatımlarındaki sözcük sayısı ile koşutluk gösterdiğini ortaya koymuştur. Ayrıca isim çekim eklerine ilişkin hataların %25.95'inin yanlış kullanımdan, %53'ünün eksiklikten ve %21.03'ünün gereksiz kullanımdan kaynaklandığı belirlenmiştir.

Karateke Bayat (2018), yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirme uygulamasının öğrencilerin yazma kaygısı üzerindeki etkisini incelemeyi ve öğrencilerin bu yöntemle ilgili görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada nicel veriler "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlere Yönelik Yazma Kaygısı Ölçeği" ile, nitel veriler ise görüşme sorularıyla toplanmıştır; bu amaçla tek denekli desen kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini, Ankara'da Türkiye Diyanet Vakfına bağlı bir merkezde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 24 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma sonuçları, C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde kaygı düzeylerinin son testte azaldığını, akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısı üzerinde anlamlı bir farklılık yarattığını ve uygulamanın kaygıyı azalttığını ortaya koymuştur.

Baklacı (2018), yüksek lisans tez çalışmasında görev odaklı yazma etkinlikleri önerileri sunarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan ders materyallerindeki eksiklikleri gidermeye katkı sağlamayı amaçlamıştır. Görev odaklı yöntem esas alınarak incelenen ders materyallerinde, bu tür yazma etkinliklerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Bu bulgular neticesinde, ders materyallerindeki açığı kapatmak için A1 ve A2 seviyelerine yönelik görev odaklı yazma etkinlikleri önerilmiştir.

Boz (2018), yüksek lisans tezinde çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. 2017-2018 eğitim öğretim yılında Gaziantep Üniversitesi TÖMER'den kontrol ve deney grubu olarak seçilen C1 düzeyindeki 27 öğrenciye yönelik uygulanan araştırmada, ölçme aracı olarak kompozisyon konuları, kişisel bilgi formu ve yazılı anlatım dereceli puanlama anahtarı kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizinde t-testi, ANCOVA ve kovaryans analizi gibi istatistiksel yöntemler kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, çoklu değerlendirme yaklaşımı çerçevesinde yapılan uygulamaların Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisi üzerinde anlamlı etkilerinin olduğu tespit edilmiştir.

Kaplan (2018) ise çalışmasında, yabancılara Türkçe öğretimi yazma becerisinde otantik yazma çalışmaları ile öğrencilerin yazmaya yönelik tutum, kaygı ve öz yeterlilikleri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlamıştır. Karma model ile desenlenen araştırmanın uygulaması 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen C1 seviyesindeki 17 uluslararası öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin otantik yazma çalışmaları sayesinde yazmaya ilişkin tutumunun arttığı, öz yeterliliklerinin geliştiği, kaygılarının azaldığı ve yazma becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Taşkın (2018), yüksek lisans tezinde PTÖ yönteminin ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri ve yazma kaygıları üzerindeki etkisini incelemek amacıyla ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanmıştır. Araştırma, 2016-2017 eğitim-öğretim yılında İstanbul’da öğrenim gören 7. sınıf öğrencileri arasından yansız atama yoluyla seçilen toplam 100 öğrenciyle yürütülmüştür (iki deney, iki kontrol grubu). PTÖ aşamaları deney gruplarında 10 hafta boyunca Türkçe derslerinde uygulanırken, kontrol gruplarında mevcut öğretim programı doğrultusunda dersler işlenmiştir. Araştırma bulguları, yazılı anlatım başarı puanlarının deney grupları lehine anlamlı düzeyde yüksek olduğunu göstermiştir. Ayrıca, yazma kaygısı ölçeği verileri incelendiğinde, deney gruplarındaki öğrencilerin kaygı puanlarında kontrol gruplarına kıyasla istatistiksel olarak anlamlı bir iyileşme olduğu belirlenmiştir.

Yıldırım (2018), doktora tezinde, yabancılara Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası yönteminin uygulanmasının öğrencilerin yazma başarısı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırma, 2014-2015 bahar döneminde Gazi Üniversitesi TÖMER’de orta düzeyde Türkçe öğrenen öğrencilerle yürütülmüş ve ön test–son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. On üç hafta süren uygulama sürecinde, deney grubuna geleneksel yazma dersine ek olarak yazma gelişim dosyası uygulaması yapılırken, kontrol grubunda sadece geleneksel yazma dersleri sürdürülmüştür. Veriler, öğrencilerin kur sınavlarında yazdığı kompozisyonların Yazma Değerlendirme Ölçeği ile puanlanması ve bir Görüşme Formu aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin ön test ve son test puanlarının SPSS programıyla analiz edilmesi sonucunda, deney grubunda son test lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Buna karşın, kontrol grubunda puanlar arasında anlamlı bir değişim gözlenmemiş; bu durum, yazma gelişim dosyası uygulamasının öğrencilerin yazma başarısını olumlu yönde etkilediğini ortaya koymuştur.

Seyedi (2019) doktora tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi bağlamında sosyal bilimler alanında lisansüstü eğitim gören veya mezun öğrencilerin akademik yazma sorunlarını ve ihtiyaçlarını incelemiştir. Akademik dilin özellikleri, öğrencilerin yaşadığı yazma problemleri ve üniversitelerin akademik eğitim politikalarının ele alındığı çalışmanın bulgularına göre, yabancı öğrencilerin dil bilgisi, sözcük ve terim kullanımında karşılaştığı zorluklar; ana dilden aktarımlar ve yetersiz düzeydeki akademik Türkçe öğretiminden kaynaklanmaktadır.

Aydın (2019), doktora tezinde dijital hikâye anlatımının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yaratıcı yazma becerisi, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliliği üzerindeki etkilerini incelemiştir. Nicel ve nitel verilerin birlikte yorumlandığı karma yöntem desenlerinden birleştirme/çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırmada, Harran Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B1 seviyesindeki yabancı uyruklu öğrencilere B1’den B2 seviyesi sonuna kadar toplam 10 hafta ve 60 saat süren bir uygulama gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın bulgularına göre, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri, yazma kaygısı ve yazma öz yeterliliği son-test puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Ayrıca öğrencilerin yazma becerilerinin geliştiği, yazım, noktalama ve dil bilgisi kurallarını öğrendikleri ve kelime dağarcıklarının arttığı tespit edilmiştir.

Aşçı (2019) doktora tezinde, yabancılara Türkçe öğretiminde ders kitabına ilave malzeme olarak öykü kullanımının, bütünsel beceriler olarak kabul edilen okuma ve yazma becerilerinin gelişimine olan katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmada, Türkçe Öğretim Merkezlerinde kullanılabilecek, belirlenen ölçütlere göre seçilmiş öykülere, okuma ve yazma etkinlik planlarına ve çalışma kağıtlarına yer verilmiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden gerçek deneme modelinin ön test – son test kontrol gruplu deney deseni kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla daha fazla geliştiği saptanmış; öykünün bu becerileri geliştirmek amacıyla ek öğretim malzemesi olarak kullanılabileceği tespit edilmiştir.

Gürler (2019) yüksek lisans tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları hataların çözümlenmesini incelemiştir. Bu amaçla Batman Üniversitesi Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde B1 düzeyinde Türkçe öğrenimi gören 27 Suriyeli öğrencinin yazılı anlatımları analiz edilmiştir. Araştırma,

Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatım hatalarını biçim bilimsel, ses bilimsel, söz dizimsel ve yazım-noktalama hataları açılarından çözümlemiş ve sınıflandırmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin en sık ses bilimsel hatalar ile yazım ve noktalama hataları yaptıkları belirlenmiştir.

Güntaş (2019), “Eğitimde Proje Tabanlı Öğrenme Kuramı Literatürü: İçerik Analizi” başlıklı çalışmasında, öğrenme-öğretme süreçlerindeki PTÖ kullanım durumlarını inceleyerek bir içerik analizi gerçekleştirmiştir. Araştırmada ulaşılanlara göre PTÖ yönteminin çeşitli alanlarda etkili olduğu ve öğrencilerin motivasyonunu pozitif yönde etkilediği belirlenmiştir. Buna göre projelerin; öğrencilerin öğrenimine olumlu katkı sağladığı, öğrenilen bilginin kalıcılığını artırdığı, derse yönelik tutumları olumlu etkilediği ve iletişim ve girişimcilik gibi sosyal becerileri geliştirdiği saptanmıştır. Ayrıca araştırmalarda, öğrencilerin başarı, mantıksal düşünme, yaratıcı problem çözme ve bilimsel düşünme gibi bilişsel özelliklerinin geliştiği özellikle vurgulanmıştır. Ek olarak öğrencilerin disiplinler arası uygulamalardan memnuniyet duyduğu, sorumluluk aldığı, özgün ürünler ürettiği, güdülendiği, derse katılımının arttığı ve kendine güven duygularını olumlu yönde geliştirdiği aktarılmıştır.

Yılmaz (2019), yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarını ve bu anlatımlarda sıfat-fiil kullanımlarını çeşitli değişkenler açısından incelemiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre hazırlanan araştırma, Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de 2018-2019 eğitim öğretim yılında Türkçe öğrenimi gören B2 düzeyindeki 60 öğrenciye uygulanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve kompozisyon kâğıtlarından yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin sıfat-fiil kullanım durumlarını ölçmek için kullanılan dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği; ancak ana dil, Türkiye’de kalma süresi ve Türkçeyi öğrenme amacı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılaşma gösterdiği tespit edilmiştir.

Ercan Güven (2019), doktora tezinde, üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenimi gören yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeyleri ile metin uzunluklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Tarama modeli kapsamında yürütülen bu çalışmada metinler belge analiziyle değerlendirilmiştir. Araştırmaya altı farklı üniversitenin Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenim gören 280 öğrenci katılmıştır (163’ü B2, 117’si C1 düzeyinde). Veriler; birey tanıma formu, yönlendirilmiş yazma formu ve serbest yazma formu olmak üzere üç farklı araç aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler nitel verilerin

sayısallaştırılması ve içerik analizi teknikleriyle çözümlenmiştir. Bulgular, serbest yazma konularında üretilen metinlerde bağdaşıklık düzeyleri ve metin uzunluklarının yönlendirilmiş yazmalara göre daha yüksek olduğunu; ancak tutarlılık düzeylerinin ise yönlendirilmiş yazmalarda daha güçlü çıktığını ortaya koymuştur.

Aydoğdu (2019), yüksek lisans tezinde cümle piramidi tekniğinin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerisinde karşılaştıkları temel sorunlara etkisini araştırmıştır. Çalışmanın amacı, öğrencilerin hâl eklerini doğru kullanabilme ve cümleyi oluşturan unsurları doğru sıralayarak cümle kurma becerilerini geliştirmeye katkısını belirlemektir. Sakarya Üniversitesi TÖMER'de 2018-2019 eğitim öğretim yılında A2 düzeyinde Türkçe eğitimi alan otuz öğrenci (on beşi kontrol, on beşi deney grubu) ile çalışılmıştır. Kontrol grubu geleneksel yöntemle yazma eğitimi alırken, deney grubuna cümle piramidi tekniğiyle yazma eğitimi verilmiştir. Uygulanan metinlerdeki hâl ekleri ve cümle unsurlarının doğru kullanımlarının sayısal verilerle değerlendirildiği çalışmanın sonucunda, cümle piramidi tekniği eğitiminin yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma becerilerini anlamlı bir farklılık ile geliştirebileceği belirlenmiştir.

Ayık (2019), doktora çalışmasında oyunla öğretim yöntemi uygulamalarının, erken yaşlarda yabancı dil olarak Türkçe öğrenimi gören bireylerin yazma becerileri üzerindeki etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Karma yöntemle yürütülen çalışmanın katılımcılarını, erken yaşta Türkçe öğrenen A1 düzeyinde 101 ve A2 düzeyinde 124 öğrenci ile onlara ders veren Türkçe öğretmenleri oluşturmuştur. Çalışmanın bulgularına göre, öğrencilerin ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun tasarlanmış, özgün içeriğe sahip oyunların, öğrenenlerin Türkçe yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Ayrıca bu oyunların, öğrenenlere hedef dili işlevsel olarak kullanabilecekleri ortamlar sunduğu ve Türkçe öğrenme motivasyonlarını artırdığı belirlenmiştir.

Kıvrak (2019), yüksek lisans tezinde, ana dili Arapça olup Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yazım yanlışları ile sözcük kullanım hatalarının belirlenmesi, Türkçe yeterlik algılarının incelenmesi, ayrıca öğrenci ve öğretmen görüşlerinin ortaya konması ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Karma desenle yürütülen araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Mardin'in Yeşilli ilçesinde öğrenim gören, ana dili Arapça olan ve Türkçeyi sonradan öğrenmiş 54 ortaokul 7. sınıf öğrencisi ile yine Yeşilli ve Artuklu ilçelerinde görev yapan, aynı özelliklere sahip 40 ortaokul öğretmeniyle

gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatımlarında ortaya çıkan hatalar içerik analizi yöntemiyle belirlenip sınıflandırılmış, elde edilen veriler yazım yanlışları ve sözcük kullanım hataları bakımından değerlendirilmiştir.

Öncül (2020) yüksek lisans tezinde, yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan İstanbul Yabancılar İçin Türkçe A1-A2, Yedi İklim Yabancılar İçin Türkçe 1 ve Yeni Hitit Türkçe A1-A2 ders kitaplarındaki yazma etkinliklerini incelemiştir. Çalışma, doküman inceleme yöntemiyle, etkinliklerin Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (AOBM) başlangıç seviyesi yazma becerisi kazanımlarına uygunluğunu, içerik olarak konularına uyumunu, görsellerle desteklenip desteklenmediğini ve Türk kültürüne ait unsurları içerip içermediğini araştırmıştır. Çalışmanın bulgularına göre, en fazla yazma etkinliğini Yedi İklim Türkçe setinin; en az etkinliği ise Yeni Hitit 1 ders kitabının içerdiği tespit edilmiştir. İnceleme sonucunda, kültürel öğelere yer verilen yazma etkinliği sayısının (9) oldukça düşük olduğu, görsellerle desteklenen etkinlik sayısının 46 olduğu, AOBM kazanımlarına uygun hazırlanan etkinlik sayısının 103 olduğu ve içerik olarak konuya uygun hazırlanan etkinlik sayısının 76 olduğu belirlenmiştir. Genel olarak, incelenen yazma etkinliklerinin büyük çoğunluğunun AOBM kazanımları doğrultusunda hazırlandığı tespit edilmiştir.

Akdağ (2020) yüksek lisans tezinde, doküman incelemesi yöntemini kullanarak Türkiye Türkçesi öğrenimi gören Türkmenistan uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarında sahip oldukları aktif sözcük servetini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda, Türkmen öğrencilerin yoğun bulunduğu üç ayrı C1 kur bitirme sınavından elde edilen, 55 öğrencinin yazdığı metinlerdeki kelimeler belirlenen ölçütlere göre analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda elde edilen veriler daha önce yapılmış benzer çalışmalarla karşılaştırılmış ve öğrencilerin kelime dağarcığının yetersiz olduğu saptanmıştır.

Güngör (2020) doktora tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ileri düzey yazma dersine uygun bir izlence (müfredat) ve malzeme dosyası oluşturmayı hedeflemiştir. Söz konusu izlencenin içeriğini belirlemek amacıyla hem bu dersi öğreten öğretmenlerin hem de dersi alan B2/C1 seviyesindeki öğrencilerin görüşleri anket yoluyla toplanmıştır. Anketlerden elde edilen verilerin SPSS 25 ile analiz edilmesi sonucunda, yeni bir yazma izlencesi oluşturulmuş ve öğretim süreci için yeni materyaller önerilmiştir.

Çangal (2020), doktora tez çalışmasında, ders dışı süreçlerde eğitim amaçlı sosyal medya kullanımının Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerisi başarıları ve öz yeterlilikleri

üzerindeki etkisini araştırmıştır. Çalışma öncesinde hazırlanan formlarla öğretici ve öğrencilerden veri toplanmış, doldurulan formlar betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Katılımcıların sosyal medya kullanım alışkanlıkları ve en çok kullandıkları araçlar belirlenerek, bu araçları destekleyen ders dışı etkinlikler geliştirilmiştir. Hazırlanan YouTube ve WhatsApp etkinlikleri, yabancılara Türkçe öğreten uzmanlarla paylaşılarak görüş alınmış ve etkinliklere son hali verilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; Gazi, Gaziantep ve İstanbul Aydın üniversitelerinde ikinci dil, Yunus Emre Enstitüsünde yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki 79 öğrenci ve adı geçen kurumlarda Türkçe dersi veren 5 öğretici oluşturmaktadır. Çalışma öncesinde dil öğretim setleri incelenmiş, ön test ve son test aşamalarında kullanılmak üzere yazma konuları belirlenmiştir. Ön test ve son test kompozisyonlarının puanlanması için Büyükkız (2011) tarafından geliştirilen "Yazılı Anlatım Dereceli Puanlama Anahtarı" ve "Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmıştır. Ön test ve son test verilerinin analizinde SPSS kullanılmış, nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Nicel veriler, öğretici ve öğrencilerin sosyal medyadan yararlanmaya yönelik görüşleri ile desteklenmiştir. Araştırma sonucunda, sosyal medya araçlarının Türkçeyi yabancı ve ikinci dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerini ve yazma öz yeterliliklerini olumlu yönde etkilediği tespit edilmiştir.

Denat ve Tuğrul (2021) tarafından yapılan çalışmada, PTÖ yönteminin öğrencilerin öğrenme tutumları ve öğretim ortamı algıları üzerindeki etkisini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma, tek grup ön test-son test yarı deneysel desen kullanılarak planlanmıştır. Çalışmanın örneklemini, ADÜ Hemşirelik Fakültesinde 2019-2020 eğitim öğretim yılında hemşirelikte öğretim dersi alan 133 öğrenci oluşturmuştur. Veriler, "bilgi formu", "öğrenmeye ilişkin tutum ölçeği" ve "öğretme-öğrenme ortamı algısı ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Veri değerlendirmesinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve t-testi analizlerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, PTÖ'nün öğrencilerin öğrenmenin doğasına ilişkin tutumlarını değiştirdiği, öğrenme-öğrenme ortamı algılarını derinlemesine öğrenmeye yönlendirdiği, ancak değerlendirme boyutu açısından derinlemesine öğrenmeden uzaklaştırdığı tespit edilmiştir.

Yılmaz (2021), yüksek lisans tezinde, çağın yaratıcılığının bir ürünü olan reklam filmlerinin, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi derslerinde kullanılmasının öğrencilerin yazma becerisine olan katkısını belirlemeyi amaçlamıştır. Eylem Araştırması (action research) modeline göre planlanan çalışmada, OBM göz önünde bulundurularak B1 seviyesine uygun olduğu düşünülen Türk Hava Yolları'nın 85. Yıl reklam filmi seçilmiş ve buna uygun yazma

etkinlikleri hazırlanmıştır. Hazırlanan etkinlikler, Zoom uygulaması üzerinden planlanan üç ders saatinde, Yüzüncü Yıl Üniversitesi TÖMER öğrencilerinden oluşan beş katılımcıya uygulanmıştır. Uygulama sonucunda, reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazmaya yönelik olumlu tutum sergilemesinde, etkinliklere katılımlarında, kaygı ve motivasyonlarında pozitif yönde katkı sağladığı belirlenmiştir.

Çep (2021) tarafından hazırlanan yüksek lisans tez çalışması, İbn Haldun Üniversitesi TÖMER’de A2 seviyesindeki 10 öğrencinin A2 seviyesindeki yazılı metinleriyle dil eğitimlerine devam eden aynı öğrencilerin B2 seviyesindeki yazılı metinleri karşılaştırılarak metinlerindeki yanlış sıklığını ve gelişimlerini takip etmek amacıyla yapılmıştır. Öğrencilerin metinleri yanlış çözümleme yöntemi kullanılarak değerlendirilmiş sonrasında düzeyler arasındaki yanlışlar karşılaştırılarak öğrencilerin gelişimi takip edilmiştir.

Baki (2021) doktora tezinde, betimsel tarama modeli kullanarak, Türkçe öğrenimi gören Kuzey Makedonyalı öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarını incelemiş ve çözüm önerileri geliştirmiştir. Araştırma, 2018-2019 eğitim öğretim yılında Üsküp Yunus Emre Enstitüsünde temel (A1-A2) ve orta (B1-B2) düzeyde toplam 84 öğrencinin kompozisyon kağıtları üzerinden yürütülmüştür. Analiz sonucunda, toplam 2002 hata tespit edilmiştir. Hata dağılımı şu şekildedir: şekil bilgisinde 598 hata, söz diziminde 365, yazım ve imla kategorisinde 368, anlambiliminde 402 ve ses bilgisinde 269 hata kaydedilmiştir. Tespit edilen hataların yoğunlaştığı kategoriler ise sırasıyla; ünlü uyumları (ses bilgisi), ad durum ekleri (şekil bilgisi), edat ve bağlaç kullanımı (söz dizimi), kelimelerin yanlış kullanımı (anlam bilimi) ve noktalama (yazım/imla) başlıkları altında toplanmıştır.

Büyükbucaklı (2021), yüksek lisans tez çalışmasında İstanbul’da özel bir üniversitenin hazırlık okulunda orta düzey İngilizce hazırlık sınıfı öğrencileri arasında bir uygulama gerçekleştirmiştir. PTÖ metodunun etkilerini incelemek amacıyla, rastgele seçilen 12 öğrenci ile yürütülen bu çalışma sonucunda, PTÖ’nün öğrencilerin İngilizce yazma becerileri derslerine belirgin ve olumlu katkılar sağladığı tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular, PTÖ’nün sahip olduğu iletişimi geliştirme, yaratıcı düşünme, iş birliği ve sorumluluk alma gibi pedagojik açıdan önemli özellikler sayesinde, öğrencilere yazma derslerinde güçlü bir destek sağlayan etkili bir araç olarak işlev gördüğünü ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, PTÖ yaklaşımının yabancı dil eğitiminde, bilişsel becerilerin yanı sıra öğrencilerin sosyal ve akademik gelişimlerini de desteklediğini işaret etmektedir.

Uysal (2021) tarafından yürütülen nitel araştırma, PTÖ metoduyla öğrencilere kazandırılabilen 21. yüzyıl becerilerini saptamayı hedeflemiştir. Çalışmada, doküman incelemesi yöntemi kullanılarak Türkiye’de 2000-2018 yılları arasında Türkçe veya İngilizce dillerinde yayınlanmış, bulgu ve sonuçlarında 21. yüzyıl becerilerine dair kazanımlar içeren 168 PTÖ araştırması detaylı olarak incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda, PTÖ çalışmalarında en sık ele alınan 21. yüzyıl becerileri kazanımlarının; akademik başarı, tutum geliştirme, motivasyon, öğrenilen bilginin kalıcılığı, iş birliği, problem çözme, yenilikçilik ve düşünme becerileri olduğu tespit edilmiştir. Tüm araştırma bulguları toplu olarak değerlendirildiğinde ise PTÖ uygulamalarının; iletişim, iş birliği, araştırma, akademik başarı, üretkenlik-verimlilik, yenilik-yaratıcılık, motivasyon, düşünme becerileri, sorumluluk, problem çözme ve tutum geliştirme gibi geniş bir yelpazedeki becerileri öğrencilere kazandırdığı belirlenmiştir.

Sakoğlu (2021) yüksek lisans tez çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeltme sembolleri kullanılarak sağlanan geri bildirimlerin öğrencilerin yazma becerisi üzerindeki etkisini ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmada, düzeltme sembolleriyle yapılan yazma alıştırmalarının ardından A1 ve A2 seviyesindeki öğrencilerin yazma becerileri ölçülmüş; deney ve kontrol gruplarının puanları ile hata oranları arasındaki farklılık incelenmiştir. Nicel araştırma yöntemlerinden "Son test Kontrol Gruplu Deneysel Model" kullanılarak yürütülen araştırmaya, çeşitli ülkelerden İstanbul Aydın Üniversitesi TÖMER’de Türkçe eğitimi alan 54 yabancı uyruklu öğrenci katılmıştır. Çalışmanın sonucunda, deney ve kontrol gruplarının toplam hata sayıları ve sınav puanları değerlendirildiğinde, düzeltme sembollerinin A1 seviyesinde düzeltici bir etkiye sahip olduğu, ancak bu etkinin A2 seviyesinde anlamlı olarak görülmediği tespit edilmiştir.

Bekdaş (2022) doktora tezinde, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk efsaneleri kullanımının öğrencilerin okuma ve yazma becerileri üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamıştır. Karma araştırma yönteminin sıralı açıklayıcı deseni kullanılarak yürütülen çalışma, C1 düzeyindeki 100 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Nicel süreç; iki deney ve iki kontrol grubu olmak üzere toplam dört gruba yürütülmüştür. Uygulama sürecinde "Nevruz Çiçeği" efsanesi başarı testi ön test ve son test olarak kullanılmıştır. Deney gruplarında beş hafta boyunca okuma ve yazma dersleri Türk efsanesi etkinlikleriyle işlenmiştir. Nicel veriler betimsel istatistik ve çıkarımsal istatistik kullanılarak analiz edilmiştir. Nitel süreçte ise 12 öğrenci ile Türk efsaneleri etkinliklerinin kullanımına ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler

yapılmış; veriler içerik analizi yoluyla çözümlenerek temalar, kategoriler ve kodlar altında toplanmıştır. Çalışmanın sonucunda, Türk efsanelerinin okuma ve yazma becerisi gelişimi açısından özgün ve eğlenceli bir ders malzemesi olarak kullanılması ve efsane temelli ders etkinliklerine sıklıkla yer verilmesi önerilmiştir.

Tanış (2022), doktora tezi çalışmasında, Birleşmiş Milletler Sürdürülebilir Kalkınma Hedefleri çerçevesinde öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini ve ikinci dil üretken dil becerilerini geliştirmek için Bilişim ve İletişim Teknolojileri (BİT) Destekli Proje Tabanlı Öğrenmenin (PTÖ) İngiliz Dili Öğretimi Pedagojisine entegrasyonunun etkilerini ve pratik yansımalarını ortaya çıkarmayı; yabancı dil olarak İngilizce öğrenen öğrencilerin 21. yüzyıl becerileri düzeylerini ve algılanan öğrenen özerklik düzeylerini tespit etmeyi, bu tür entegrasyon hakkındaki algılarını belirlemeyi ve bir öğretmenin buna benzer bir uygulama sırasında karşılaşılabileceği olası zorlukları raporlamayı amaçlamıştır. Bu yarı deneysel çalışmanın katılımcıları, bir devlet üniversitesine kayıtlı B1 düzeyinde yabancı dil olarak İngilizce öğrenen 120 Türk öğrencidir. Nicel veriler 14 hafta süren BİT destekli PTÖ uygulama sürecinin başında ve sonunda bir dizi ön ve son ölçek, öğrenci proje ürünleri, sunumları ve kompozisyonları aracılığıyla toplanırken, nitel veriler ön ve son yarı yapılandırılmış görüşmeler, öğrencilerin yazılı yansımaları ve araştırmacının alan notları ile elde edilmiştir. Araştırmanın sonucunda geleneksel öğretim alan öğrenciler ile BİT Destekli PTÖ eğitimi alan öğrenciler arasında ikinci dildeki üretken becerileri, algılanan ikinci dil konuşma ve yazma öz yeterlilik düzeyleri ve algılanan özerklik düzeyleri açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu bulunmuştur. Ayrıca bulgular, BİT Destekli PTÖ'ye maruz kaldıktan sonra öğrencilerin 4C (eleştirel düşünme, iş birliği, yaratıcılık, iletişim) düzeyleri ile PTÖ yeterliliği ve 4C becerilerine ilişkin algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymuştur.

BÖLÜM 3

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırma grubu, veri toplama araç ve teknikleri ile verilerin toplanması ve verilerin analizinde kullanılacak istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, proje tabanlı öğrenme yöntemine göre planlanmış etkinliklerin Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisini tespit etmek için karma yöntem kullanılmıştır.

Araştırmanın nicel kısmında ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Çalışmada denel işlemin öğrencilerin yazma başarı puanlarına ve yazma becerisi öz yeterlilik algısı puanlarına etkisi incelenmiştir. Bu çalışmada deney grubuna proje tabanlı öğrenme yöntemiyle hazırlanan yazma etkinlikleri uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise yazma etkinliklerinde herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yazma etkinlikleri, deney grubuna proje tabanlı öğrenme yöntemine uygun materyallerle, kontrol grubuna ise standart materyaller verilerek yaptırılmıştır. Öğrencilerin ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yeniden düzenlenerek deney grubuna verilirken, kontrol grubu mevcut materyallerle eğitime devam etmiştir.

Araştırmanın nitel boyutunda ise proje tabanlı yazma etkinliklerinin etkisi, deney grubundaki öğrencilerle görüşülüp tespit edilmeye çalışılmıştır. Görüşmelerle proje tabanlı etkinlikler hakkında derinlemesine veri elde edilmesi amaçlanmıştır.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Ankara'daki bir devlet üniversitesinin Türkçe öğretim merkezinde 2022-2023 yılında öğrenim gören B1 düzeyindeki 42 yabancı öğrenci oluşturmuştur. B1 seviyesinde iki sınıftan biri deney, diğeri ise kontrol grubu olarak yansız şekilde ayrılmıştır. Çalışma grubunun özellikleri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

Tablo 3.1. Deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik bilgileri

	Kişisel bilgiler	Frekans
Cinsiyet	Kadın	27
	Erkek	15

Öğrenim göreceği düzey	Ön lisans	3
	Lisans	32
	Yüksek lisans	6
	Doktora	1
Yaş aralığı	17-21	24
	22-25	9
	26-30	2
	31 ve üzeri	6

Ayrıca çalışma grubu 1 Bangladeş, 1 Cezayir, 3 Endonezya, 1 Fas, 4 Filistin, 1 Gana, 1 Hollanda, 1 Irak, 3 İran, 1 Karadağ, 4 Kazakistan, 2 Libya, 1 Lübnan, 2 Mısır, 1 Nijerya, 1 Pakistan, 4 Rusya, 3 Somali, 2 Sudan, 1 Suriye, 1 Uganda, 1 Venezuela, 1 Yemen ve 1 Zimbabve'den olmak üzere 24 farklı ülkeden öğrenciden oluşmaktadır. Bu da çalışma grubunun ülkelere göre çeşitlilik göstermesini sağlamıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmada kullanılan veri toplama araçları açıklanmıştır. Araştırmada kullanılan nicel veriler, Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilen Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği ile elde edilmiştir. Öğrencilerin demografik özelliklerini tespit etmek için Kişisel Bilgi Formu kullanılırken yazılı anlatım örnekleri öğrencilerden alınan yazılı anlatım proje dosyaları yoluyla toplanmıştır. Öğrencilerin yazmaya hazırlık, yazma süreci ve yazma sonrası tüm aşamaları proje dosyalarına basılı ve dijital olarak alınmıştır.

3.3.1. Kişisel bilgi formu

Katılımcıların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla cinsiyet, yaş, ülke, öğrenim durumu, yabancı dil bilgisi gibi soruların bulunduğu araştırmacı tarafından geliştirilen kişisel bilgi formuna Ek 4'te yer verilmiştir.

3.3.2. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tabanlı yazma eğitiminin öğrencilerin yazma becerisi öz yeterliliklerine etkisini belirleyebilmek için Büyükikiz (2011) tarafından geliştirilen ve Ek 6'da yer alan "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenler İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği" kullanılmış ve izne Ek 5'te yer verilmiştir.

Ölçek, ön test ve son testte kullanılmadan önce ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için 42 kişilik gruba uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için Cronbach Alfa değeri

tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin bütün maddeleri için Cronbach Alfa değeri 0,932 çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin yeterli güvenilirliği taşıdığını göstermektedir.

3.3.3. Yazma becerisi dereceli puanlama anahtarları

Araştırmada iki ayrı dereceli puanlama anahtarı (DPA) kullanılmıştır. İlki İltar ve Karataş (2022) tarafından geliştirilen (Ek 8) ve “Anlatmaya/Göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı” olarak adlandırılan ve on üç ölçütten oluşan rubriktir. Bu DPA’da çok iyi (4 puan), iyi (3 puan), geliştirilmeli (2 puan) ve yetersiz (1 puan) olmak üzere dört performans düzeyi yer almaktadır. İlgili DPA’da Kendall W analizine göre toplam 0.880 çok güçlü düzeyde etkide olduğu görülmektedir. Diğer DPA ise Karataş (2024) tarafından geliştirilen (Ek 9) “Bilgilendirici/Öğretici metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı”dır. Bu DPA on iki ölçütten oluşmaktadır. DPA’da, çok iyi (4 puan), iyi (3 puan), geliştirilmeli (2 puan) ve yetersiz (1 puan) olmak üzere dört performans düzeyi vardır. Kullanılan bu DPA’nın toplam uyum katsayısı $W=0,923$ olarak rapor edilmektedir. Araştırma sürecinde kullanılan bu DPA’lar ile puanlama yapılırken iki ayrı uzman görev almıştır. Puanlayıcılar arasındaki uyum için Kendall W testi kullanılmıştır. İki puanlayıcı arasında uyumun olmadığı takdirde üçüncü puanlayıcıdan aynı kâğıdı puanlaması istenmiş ve nihai puanlamaya bu şekilde karar verilmiştir. Her iki DPA’nın izni de Ek 7’de yer almaktadır.

3.3.4. Yarı yapılandırılmış görüşme formu

Öğrencilerin uygulamalarla ilgili görüşlerini belirleyebilmek için araştırmacı tarafından 4 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Form geliştirilirken alanda görev yapan ve doktor ünvanına sahip 3 alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İlgili görüşme formuna EK 3’te yer verilmiştir.

3.4. Verilerin Toplanması

Araştırmayla ilgili alan yazını taraması yapıldıktan sonra verilerin toplanması için aşağıdaki uygulamalar gerçekleştirilmiştir:

1. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre tasarlanan yazma eğitimi hakkında ön bilgi verilmiştir.
2. Öğrencilerin günlük yaşamın içinde yazma eğitimini bir yaşam becerisi olarak kazanmaları için üç farklı konuda haber metni yazmaları ardından ise ülkelerini tanıtımları sağlanmıştır.

3. Öğrencilerin yazma öncesi plan yapma, veri toplama ve taslak oluşturma süreçleri yönetilmiştir.

4. Ön hazırlık, plan, taslak çalışması ve yazılı metni grup karşısında sunumun ardından öğrencilere dönüt verilerek çalışmaların tüm süreçleri değerlendirilmiştir.

5. Proje dosyası olarak tüm veriler toplandıktan sonra raporlama aşamasına geçilmiştir.

3.5. Uygulama Süreci

3.5.1. Uygulama öncesi işlemler

Araştırma sürecinde kullanılan ve Ek 6'da yer alan ön test ve son testte kullanılmadan önce ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için 42 kişilik gruba uygulanmıştır. Ölçeğin iç tutarlılığının belirlenmesi için Cronbach Alfa değeri tespit edilmiştir. Yapılan analiz sonucunda ölçeğin bütün maddeleri için Cronbach Alfa değeri 0,932 çıkmıştır. Bu sonuç ölçeğin yeterli güvenilirliği taşıdığını göstermektedir.

Araştırmanın uygulama sürecinde öğrencilerin yazma becerileri ve öz yeterlilikleri ile ilgili hedeflenen kazanımlara ulaşacak şekilde proje tabanlı öğrenme yönteminin ilkeleri doğrultusunda 6 haftalık bir çalışma planı hazırlanmıştır. Uygulama öncesinde şu aşamalar izlenmiştir:

1. Uygulamanın yapılacağı Ankara'daki bir devlet üniversitesinden gerekli izinler alınarak öğretim elemanları ve öğrenciler ayrıntılı bir şekilde bilgilendirilmiştir.

2. Yapılacak çalışmalar haftalık olarak proje tabanlı öğrenme yöntemine göre hazırlanmış, kazandırılması gereken hedef ve davranışlar Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metninde geçen B1 kazanımlarına göre düzenlenmiştir.

3. Proje tabanlı öğrenme yönteminin uygulandığı farklı alanlar ve uygulama aşamaları öğrencilerle paylaşılmıştır.

4. Öğrencilere çalışmaya katılımın gönüllülük esasına dayandığı, çalışmanın amacı doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle hazırlanmış yazma etkinlikleri yapılarak kendilerinden veriler toplanacağı ve kendilerinden toplanan verilerin araştırma bitiminde arşivleneceği veya imha edileceği, katılımın sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istedikleri zamanda ayrılacakları konularında bilgi verilmiş,

ardından Bilgilendirilmiş Onam Formu ve Gönüllü Katılımcı Onay Formu imzalı olarak alınmıştır.

B1 Yazma Kazanımları (Yedi İklim Türkçe B1)

- Kişisel yorum bildiren ifade ve kalıpları kullanır.
- Duygu ve düşüncelerini ifade eden kalıpları kullanır.
- Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar.
- İlan, broşür, duyuru vs. metinleri hazırlar.
- Öz geçmiş yazar.
- Kitap ya da filmin alt konusunu ana hatlarıyla anlar ve yorumlar.
- Araştırdığı bir konu hakkında elde ettiği bilgiyi ayrıntılarıyla yazar.
- Bir ilana başvurur ve bu ilanla ilgili bilgi isteyen elektronik mektup yazar.
- Öğrendiği cümle kalıplarını doğru kullanır.
- Duygularını ayrıntılı olarak ifade eden e-posta yazar.
- İzlenimlerini yazar.
- Deneyimlerini yazar.
- Olayları yazar.
- Kitap ve filmin konusunu ana hatlarıyla yazar.
- Kitabın veya filmin ana düşüncesini ifade eder.
- İlgi alanına giren konularda kişisel görüş ve bakış açısını yansıtan metinler yazar.
- Olayların nedenleri, gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için arkadaşlarına veya yakınlarına e-posta veya mektup yazar.
- Giriş kısmı verilen bir hikâyeyi ya da diyalogu konuya uygun olarak tamamlar.
- İzlediği bir film hakkında yorumlar yapar ve bunları yazılı olarak ifade eder.
- Olayların sebepleri, gelişimleri ve sonuçları hakkında bilgi almak için arkadaşlarına yakınlarına mektup belgegeçer veya e-posta yazar.

- Dostları arkadaşları veya meslektaşlarına meslek hayatı ve genel konularla ilgili basit mektup belgegeçer veya e-posta yazar.
- Yaşadığı olayların ve deneyimlerin önemli noktalarını vurgulayarak metinler yazar.
- Kitap veya filmin konusunu ana hatlarıyla anlar ve yorumlar.
- Olayları izlenimlerini deneyimlerini yazar.

3.5.2. Uygulama sırasındaki işlemler

Araştırmanın deneysel işlem sürecindeki işlemler aşağıda Tablo 3.2’de ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır.

Tablo 3.2. Araştırmanın çalışma planı

Hafta	Gün	Saat	Çalışma Planı
Giriş Haftası	Pazartesi	2 saat	➤ Proje tabanlı öğrenme yöntemi hakkında öğrencilere bilgi verilmesi
	Çarşamba	2 saat	➤ Türkçe dersinde bu yöntemin nasıl uygulanacağı hakkında bilgi verme
	Cuma	2 saat	➤ Planlanan 6 haftalık süreç hakkında bilgi verme
1. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Kişisel Bilgi Formunu uygulama
	Çarşamba	2 saat	➤ Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğini uygulama
	Cuma	2 saat	➤ Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarını uygulama
			➤ Öğrencilerin yazmaya yönelik ön-test çalışması
2. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Öğrencilerin yazma projelerinin tanıtılması
	Çarşamba	2 saat	➤ Öğrencilerin tanıtılan projeler arasından uygulayacağı projeyi seçmesi
	Cuma	2 saat	➤ Öğrencilerin proje sürecindeki grup ve görevlerinin belirlenmesi
			➤ Geri bildirim verme
3. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Belirlenen projeye yönelik araştırma yapılacak kaynakların belirlenmesi
	Çarşamba	2 saat	➤ Belirlenen projeye yönelik çalışma yönteminin belirlenmesi
			➤ Proje çalışma planının oluşturulması
			➤ Proje planına uygun gerekli araştırmaların yapılması
			➤ Proje planına uygun seçilen proje türünde benzer örneklerin incelenmesi
	Cuma	2 saat	➤ Geri bildirim verme
4. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Proje planı doğrultusunda belirlenen projeye uygun benzer çalışmalar oluşturulması
			➤ Hazırlık çalışmalarında görülen eksikliklerin tespiti

	Çarşamba	2 saat	➤ Projede aksayan yönlerle ilgili düzenleyici çalışmalar yapılması
			➤ Proje planına göre öğrenci görevlerinin tekrar belirlenmesi
			➤ Projeye uygun özgün çözüm yollarının geliştirilmesi
	Cuma	2 saat	➤ Geri bildirim verme
5. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Projelerin sunuma hazırlanması
	Çarşamba	2 saat	➤ Sınıfta yapılacak sunum yönteminin belirlenmesi
			➤ Proje sunum planının belirlenmesi
	Cuma	2 saat	➤ Geliştirilen projelerin raporlanması
			➤ Geliştirilen projelerin sınıf ortamında sunumu
			➤ Geri bildirim verme
6. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Geliştirilen projelerin sınıf ortamında sunumuna devam edilmesi
	Çarşamba	2 saat	➤ Geri bildirim verme
	Cuma	2 saat	
7. Hafta	Pazartesi	2 saat	➤ Öğrencilerin yazmaya yönelik son-test çalışması
			➤ Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğini uygulama
	Çarşamba	2 saat	➤ Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarını uygulama
			➤ Geri bildirim verme
	Cuma	2 saat	

Araştırmanın uygulama safhası yukarıdaki tabloda da belirtildiği üzere 6 hafta boyunca devam etmiştir. Toplamda 6 hafta ve 36 saat süren uygulama sürecinde B1 düzeyinde dört temel dil becerisine göre Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilere hem rehberlik edilmiş hem de düzenli olarak geri bildirimde bulunulmuştur. Deneysel uygulama öncesinde ön-test yapılarak durumları tespit edilirken sonrasında ise son-test yapılarak proje tabanlı öğretim yöntemine göre yazma eğitimi sonrası başarı durumları belirlenmiştir.

Uygulamanın ilk haftasında Kişisel Bilgi Formu, Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği ve Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarını uygulanmıştır. Öğrencilere proje, proje tabanlı öğrenme ve proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi konularında bilgi verilmiş, özellikle günlük yaşamla ilişkilendirilerek süreçle ilgili ayrıntılar aktarılmıştır. Öğrencilerin merak ettikleri ve akıllarına takılan hususlarda soruları yanıtlanmış, zihinlerinde sürece dair herhangi bir soru işareti bulunmamasına özen gösterilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yönteminin aşamaları olan “Planlama ve Giriş Aşaması, Geliştirme ve Zenginleştirme Aşaması, Yürütme (Uygulama) Aşaması, Sunum Aşaması, Rapor ve Değerlendirme Aşaması” hakkında bilgiler verilmiştir.

İkinci haftada yazmaya yönelik projeler tanıtılmış, öğrencilerin görev alacağı projeyi seçmesi sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin proje sürecindeki grup ve görevleri belirlenmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin Yedi İklim Türkçe setinde belirtilen B1 yazma kazanımları doğrultusunda proje tabanlı öğrenme yöntemine göre seçtikleri haber metni ve ülke tanıtım metni yazmaları için gruplar oluşturulmuştur. Haber metinlerinin içerikleri sağlık, siyaset, hava durumu, spor, kültür, ekonomi ve turizm olarak belirlenirken öğrencilerden bunlardan üçünü seçmeleri sağlanmıştır. Ülke sunumları için öğrencilerin gönüllülük esasına göre belirlediği üç-dört kişilik gruplar oluşturulmuş, grup üyelerinden birinin ülkesi hakkında tanıtım yapmaları için öğrenciler araştırmalara başlatılmıştır. Bu haftadan itibaren öğrencilerin çalışmalarına geri bildirimde bulunularak süreç boyunca yapılacak çalışmalarda rehberlik sağlanmıştır.

Uygulamanın üçüncü haftasına gelindiğinde belirlenen projeye yönelik araştırma yapılacak kaynakların belirlenmesi, belirlenen projeye yönelik çalışma grubunun görevlerinin belirlenmesi, proje çalışma planının oluşturulması, proje planına uygun gerekli araştırmaların yapılması ve proje planına uygun seçilen proje türünde benzer örneklerin incelenmesi sağlanmıştır. Öğrencilerin Türkçe basılı ve dijital kaynaklara nasıl erişim sağlayacakları, kütüphane hizmetlerinden nasıl yararlanacakları, çalışma planı doğrultusunda grup üyelerinin görevlerini nasıl yapacakları anlatılmış, ayrıca benzer çalışmaların incelenmesi sağlanmıştır. Konuyla ilgili öğrencilerin çalışmalarına düzenli olarak geri bildirimde bulunulmuştur.

Proje planı doğrultusunda belirlenen projeye uygun benzer çalışmalar oluşturulduğu ve hazırlık çalışmalarında görülen eksikliklerin tespit edildiği uygulamanın dördüncü haftasında projelerin aksayan yönleri ile ilgili düzenleyici çalışmalar yapılmıştır. Projenin eksik tarafları ile ilgili çözüm yolları bulmaları için öğrencilere rehberlik edilirken, o zamana kadar hazırladıkları çalışmalar için geri bildirimde bulunulmuştur.

Uygulamanın beşinci haftasında projelerin sunuma hazırlanması, sınıfta yapılacak sunum yönteminin belirlenmesi, proje sunum planının belirlenmesi, geliştirilen projelerin raporlanması ve geliştirilen projelerin sınıf ortamında sunumuna başlanması sağlanmıştır. Öğrenciler sunuma hazırlanırken genellikle görsel ve işitsel araçlarla da içeriklerini desteklemeleri sağlanmış, sunumlar PowerPoint veya PDF formatında akıllı tahtalar üzerinden sınıfa gösterilmiştir. Sunum gününde öğrencilerin ülkelerine özgü kıyafetlerle gelmeleri ve ülke bayraklarıyla katılmaları tavsiye edilmiş, öğrenciler de bunu severek kabul etmişlerdir. Gerek haber metinleri gerekse de ülke tanıtım sunumları diğer öğrenciler tarafından da ilgiyle takip

edilmiş ve sunumun sonunda öğrenciler arkadaşlarını alkışlayıp tebrik ederek ülke bayraklarıyla fotoğraf çektirmişlerdir. Sınıftaki öğrenciler ve öğretim elemanından gelen geri bildirimler sayesinde hayatında ilk kez Türkçe sunum yapan öğrenciler heyecanlarını yenip kaygılarından kurtulduklarını beyan etmişlerdir.

Uygulamanın altıncı haftasında bir taraftan geliştirilen projelerin sınıf ortamında sunumuna devam edilirken diğer taraftan söz konusu projelere geri bildirimde bulunulmaya devam edilmiştir. Önceki hafta öğrencilerde gözlemlenen heyecan ve kaygının yerini öz güvene bıraktığı tespit edilmiştir. Daha önce grupla hiç proje yapmamış olan öğrencilerin gruba daha iyi uyum sağladığı hatta birçok aşamada birbirlerini teşvik ettikleri gözlenmiştir.

Uygulamanın son haftasında öğrencilere yazmaya yönelik son-test yapılmış, Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeğini uygulanmış Yazılı Anlatım Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı ile son-testleri değerlendirilmiştir.

3.5.3. Uygulama sonrası işlemler

Uygulama sonrasında elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarıldıktan sonra deney ve kontrol grupları arasında yazma becerisi başarı puanı ve öz yeterlilikleri bakımından fark olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla hangi istatistiksel testler yapılmıştır.

Uygulamaların etkililiğiyle ilgili derinlemesine veri elde edebilmek için öğrencilerle yazılı mülakat gerçekleştirilmiştir.

3.6. Verilerin Çözümlemesi

3.6.1. Nicel verilerin çözümlemesi

Araştırmadan elde edilen nicel veriler, bilgisayar ortamında MS-Excel ve Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 27.0 programı kullanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi için uygun olan testleri belirlemek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini tespit etmek adına verilere normallik testleri uygulanmıştır (Karasar, 2009).

Deney ve kontrol grubunun normallik testlerinin yapılması

Verilere uygulanacak testin belirlenebilmesi için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğinin tespit edilmesi gerekir. Bu nedenle SPSS 27.0 programında verilerin normallik testleri yapılmıştır.

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak için verilerin çarpıklık basıklık değerlerini incelemek gerekir. Verilerin normal dağılması için çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerekir. Hem deney hem kontrol grubunun çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir.

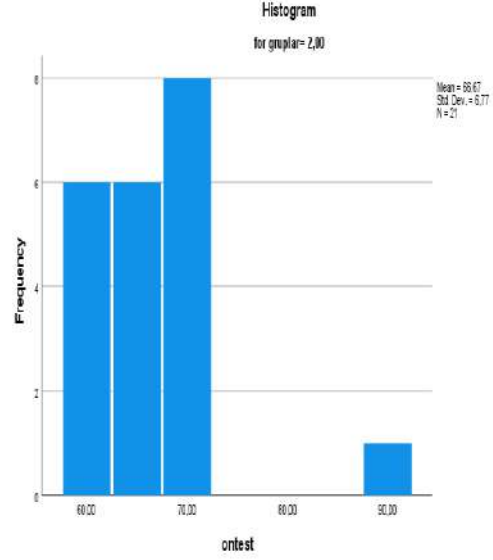
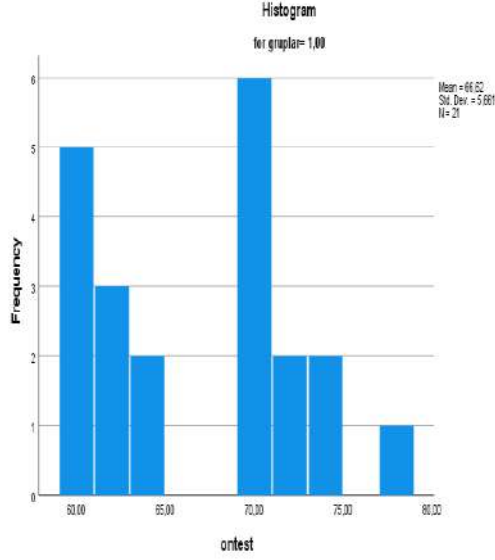
Normal dağılımı tespit etmek için grupların histogram grafiği de kullanılan yöntemlerden biridir.

Tablo 3.3. Grupların başarı puanı ön test normallik çözümlemeleri

Gruplar		İstatistik	Std. Hata
Deney	Ortalama	66,6190	1,23534
	Orta değer	69,0000	
	Varyans	32,048	
	Std. Sapma	5,66106	
	Minimum	60,00	
	Maksimum	78,00	
	Ranj	18,00	
	Çarpıklık	,205	,501
	Basıklık	-1,288	,972
Ön test	Ortalama	66,6667	1,47734
	Orta değer	65,0000	
	Varyans	45,833	
	Std. Sapma	6,77003	
	Minimum	60,00	
	Maksimum	90,00	
	Ranj	30,00	
	Çarpıklık	1,994	,501
	Basıklık	6,436	,972
Kontrol	Ortalama	66,6667	1,47734
	Orta değer	65,0000	
	Varyans	45,833	
	Std. Sapma	6,77003	
	Minimum	60,00	
	Maksimum	90,00	
	Ranj	30,00	
	Çarpıklık	1,994	,501
	Basıklık	6,436	,972

Verilerin normal dağılıp dağılmadığını saptamak için verilerin çarpıklık basıklık değerlerini incelemek gerekir. Verilerin normal dağılması için çarpıklık basıklık değerlerinin -1 ile +1 arasında olması gerekir. Hem deney hem kontrol grubunun çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında verilerin normal dağılım göstermediği söylenebilir.

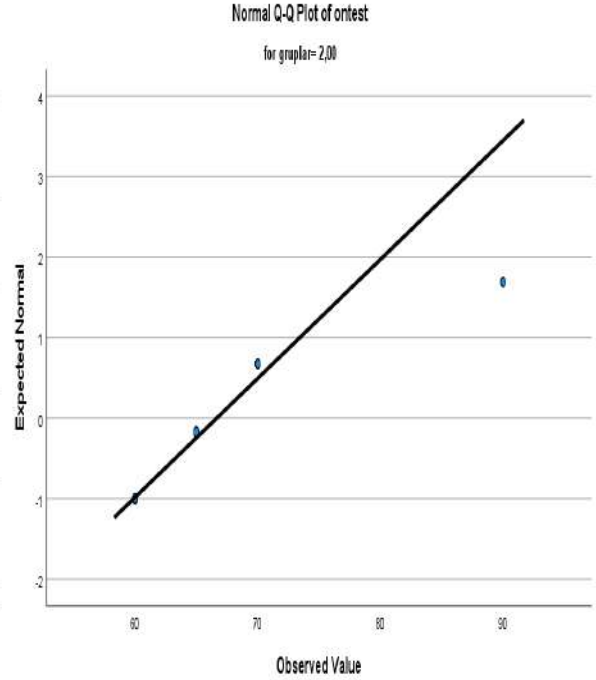
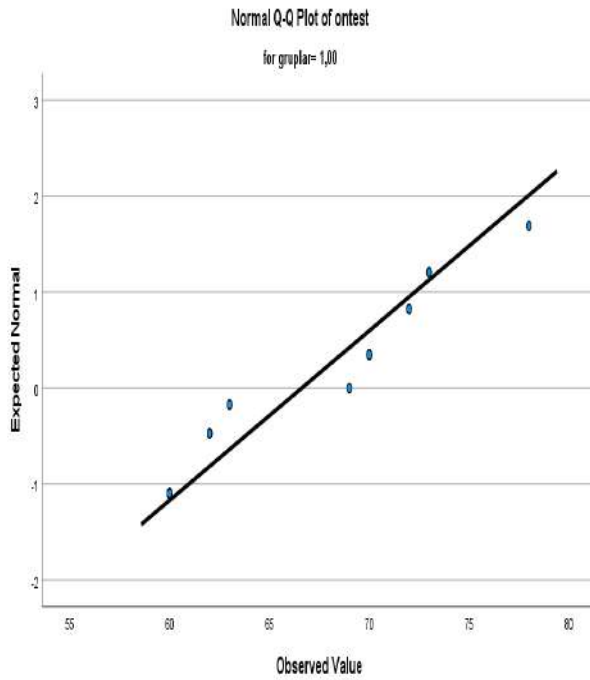
Normal dağılımı tespit etmek için grupların histogram grafiği de kullanılan yöntemlerden biridir.



Şekil 3.1. Başarı puanları ön teste ilişkin normallik testi histogram grafikleri

Deney ve kontrol gruplarının başarı puanları ön testine ilişkin histogram grafiklerine bakıldığında verilerin normal dağılmadığı görülmektedir.

Q-Q Plot grafiği de normallik testlerinde sıklıkla kullanılmaktadır.



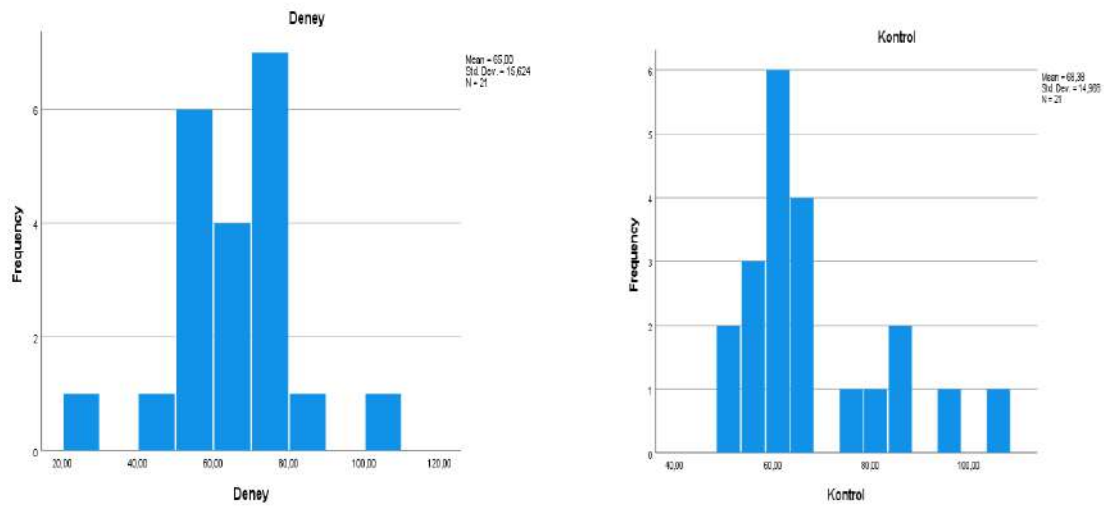
Şekil 3.2. Başarı puanları ön testine ilişkin Q-Q plot grafikleri

Deney ve kontrol gruplarının Q-Q Plot grafiklerine bakıldığında verilerin Plot çizgisine uzak -özellikle kontrol grubu- olduğu görülmektedir. Bu nedenle Q-Q Plot grafiğine göre de verilerin normal dağılmadığı söylenebilir.

Tablo 3.4. Grupların yazma becerisi öz yeterlilik puanları ön testinin normallik çözümlemeleri

Gruplar		İstatistik	Std. Hata
Ön test	Deney	Ortalama	65,0000
		Orta değer	66,0000
		Varyans	244,100
		Std. Sapma	15,62370
		Minimum	29,00
		Maksimum	100,00
		Ranj	71,00
		Çarpıklık	-,135
		Basıklık	,854
			,501
	Kontrol	Ortalama	68,3810
		Orta değer	63,3333
		Varyans	244,048
		Std. Sapma	14,96822
		Minimum	51,00
		Maksimum	105,00
		Ranj	54,00
		Çarpıklık	1,129
		Basıklık	,420
			,972

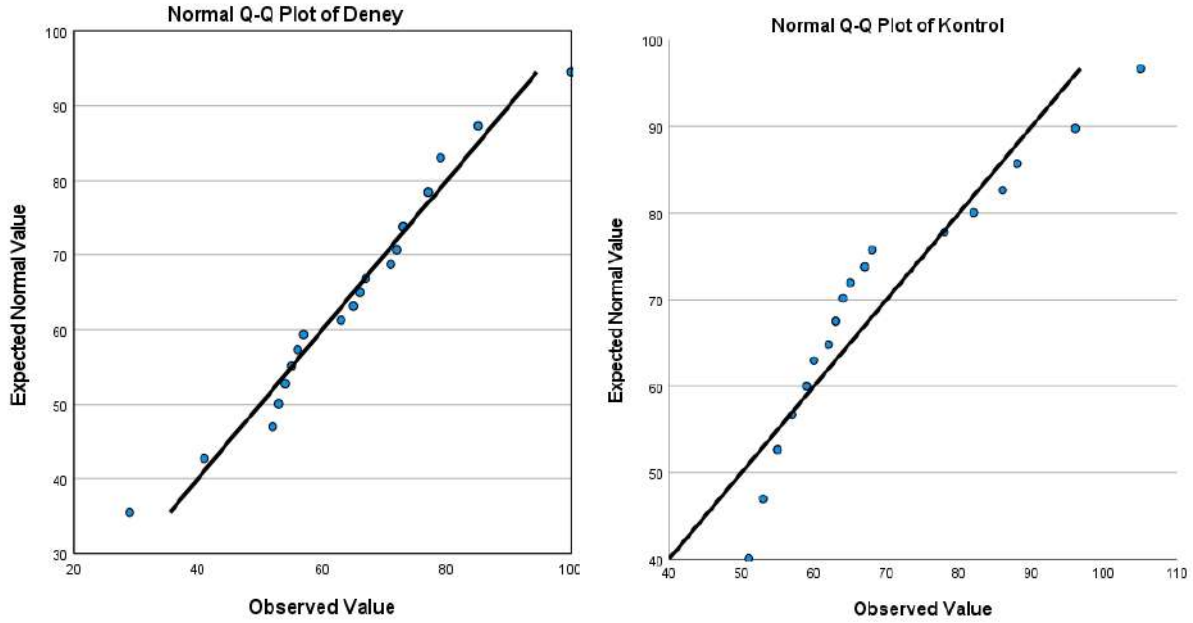
Verilerin normal dağılması için çarpıklık basıklık değerlerine bakıldığında deney grubunun normal dağılım gösterdiği ancak kontrol grubunun normal dağılım göstermediği söylenebilir.



Şekil 3.3. Yazma becerisi öz yeterlilik puanları ön testine ilişkin normallik testi histogram grafikleri

Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi öz yeterlilik puanları ön testine ilişkin histogram grafiklerine bakıldığında verilerin normal dağılmadığı görülmektedir.

Q-Q Plot grafiği de normallik testlerinde sıklıkla kullanılmaktadır.



Şekil 3.4. Yazma becerisi öz yeterlilik puanları ön testine ilişkin Q-Q plot grafikleri

Deney ve kontrol gruplarının Q-Q Plot grafiklerine bakıldığında verilerin Plot çizgisine uzak -özellikle kontrol grubu- olduğu görülmektedir. Bu nedenle Q-Q Plot grafiğine göre de verilerin normal dağılmadığı söylenebilir.

3.6.2. Nitel Verilerin Çözümlemesi

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formuyla toplanan nitel veriler, içerik analiziyle çözümlenmiştir. Veriler elde edildikten sonra Microsoft 365 Office Word programı aracılığıyla belge hâline getirilmiş; dosya hâline getirilen veriler iki uzman tarafından incelenmiştir. Bu incelemeyi takiben uzmanlar tarafından kodlamalar yapılmış ve ortak bir çalışmayla kodlara ve temalara son şekli verilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Analizlerin güvenilirliğini ve tutarlılığını sağlamak amacıyla Miles ve Huberman'ın (1994) formülünden yararlanılmış ve verilerin çözümlenmesindeki uyum %86 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu güvenilir bulgular, araştırmanın amaçları doğrultusunda belirlenen temalar ve kodlar altında sistematik bir şekilde sunulmuş, ardından literatür ışığında tartışılıp yorumlanarak çalışmanın sonuçları ortaya konulmuştur.

BÖLÜM 4

4. BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde çalışmada belirlenen “Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı puanlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?”, “Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği puanlarının ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” ve “Yabancı dil öğrencilerinin uygulama süreciyle ilgili görüşleri nelerdir?” şeklindeki alt problemlerin analiz edilmesi, bulgulanması ve yorumlanması süreci işletilmiştir.

4.1. Araştırmanın Nicel Bulguları

4.1.1. Birinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Birinci alt problemde “Deney ve kontrol gruplarının yazma başarımı puanlarının ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin yazılı anlatım puanlarından elde edilen veriler analiz edilmiş ve bu bulgulara yer verilmiştir. Çalışmanın deneysel aşamasında ilk olarak deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesinde ve sonrasındaki başarı düzeyleri karşılaştırılmıştır. Gruplarda normal dağılım gerçekleşmemiştir. Bu sebeple gruplar arasındaki farkı belirlemek adına parametrik testler yapılmamıştır. Bundan ötürü parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi analiz sürecinde kullanılmıştır. Analizlerde her bir grubun sıra ortalamaları, sıra toplamaları, Mann-Whitney U değerleri, Z istatistikleri, anlamlılık düzeyleri (p) ve etki büyüklükleri (r) rapor edilmiştir.

İlk olarak grupların ön test puanları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sonrasında her iki grubun son test puanları incelenmiştir. Nihayetinde karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır. Böylece deneysel işlemin etkisi değerlendirilmiştir. Bu sayede gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığı ortaya konulmuştur.

Tablo 4.1. Deney ve kontrol gruplarının başarı puanları açısından ön test sonuçlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	Z	P	r
Deney	21	22,29	468,00	204,00	-,426	0,670	-0,07
Kontrol	21	20,71	435,00				

Mann-Whitney U testi, çalışmadaki deney ve kontrol grubu için uygulanmıştır. Yapılan bu test aracılığıyla ön testte deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Test ile elde edilen veriler incelenmiştir. Tablodaki verilere göre deney grubunun sıra ortalaması

22,29, kontrol grubunun ise 20,71'dir. Deney grubunun kontrol grubuna göre daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu görülmektedir. Sıra toplamaları incelendiğinde deney grubunun 468,00, kontrol grubunun ise 435,00 olarak hesaplandığı belirlenmiştir. Bu bulgu, deney öncesinde deney grubunun performans açısından bir miktar önde olabileceğini göstermektedir. Ancak bu farkın bilimsel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesi önemlidir. Elde edilen 33,00 birimlik farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığının test edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle gözlemlenen bu ayrımın istatistiksel anlamlılık düzeyini saptamak mühim görülmektedir. Gruplar arasındaki farklılığın geçerliliğini test etmek ve bu farkın “anlamlı bir farklılık” olup olmadığını belirlemek amacıyla parametrik olmayan testler arasında yer alan Mann-Whitney U istatistiği analiz aracı olarak belirlenmiştir. Bu analiz, bulguların güvenilirliğini sağlamlaştıracak temel adımı oluşturmaktadır.

Analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir ($U=204,00$, $Z=-0,426$, $p=0,670$). p değerinin 0,05'in üzerinde olması, ön test puanlarındaki farkın anlam taşımadığını ortaya koymuştur. Buradan hareketle bu bulgunun çalışmanın temel gerekliliklerinden birini karşılamakta olduğunu göstermektedir. O da grupların deneysel işlem başlamadan önce ölçülen değişken açısından birbirine denk olduğudur. Başka bir deyişle deneye eşit başlangıç koşullarıyla başladıklarını belirtmek mümkündür. Bu eşitlik, araştırmanın iç geçerliliği (sonuçların güvenilirliği) açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca incelemelerde hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($r=-0,07$) ise düşük çıkmıştır. Nitekim etki büyüklüğünün bu denli düşük olması, ortaya çıkan küçük farkın istatistiki açıdan önemli olmadığını pekiştirmektedir. Kısacası başlangıçta grupların denk olması deneysel müdahalenin gerçek etkisini sağlıklı bir şekilde değerlendirebilmeye olanak tanımıştır. Bundan sonraki aşamada gruplar arasındaki farkların son testte ortaya çıkıp çıkmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.2. Deney ve kontrol gruplarının başarı puanları açısından son test sonuçlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P	r
Deney	21	31,76	667,00	5,000	-5,475	0,001	-0,85
Kontrol	21	11,24	236,00				

Araştırmanın bu bölümünde deneysel uygulamaların etkisi değerlendirilmiştir. Bunun için deney ve kontrol grubunun son test puanları Mann-Whitney U testi ile karşılaştırılmıştır. Bu testten elde edilen bulgulara göre deney grubunun sıra ortalaması 31,76 olarak kontrol grubunun sıra ortalaması 11,24 olarak bulunmuştur. Grupların sıra toplamaları değerleri de

deney grubu için 667,00; kontrol grubu için ise 236,00'dır. Bu bulgu, deney grubunun son testte kontrol grubuna göre çok daha yüksek puanlar elde ettiğini göstermektedir. İstatistiksel analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır ($U=5,00$, $Z=-5,475$, $p=0,001 < 0,05$). Dolayısıyla deneysel işlem sonrasında iki grup arasında ölçülen değişken açısından güçlü bir farklılık olduğu görülmüştür. Bu farklılık, uygulanan deneysel sürecin etkili olduğunu gözler önüne sermiştir.

Etki büyüklüğü katsayısının da ($r=-0,85$) yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cohen'in (2013) sınıflandırmasına göre bu değer, büyük etki büyüklüğü kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu durum, deneysel uygulamanın kontrol grubuna kıyasla deney grubunda güçlü bir değişim yarattığını göstermiştir. Başka bir ifadeyle elde edilen farkın yalnızca istatistiksel olarak değil, aynı zamanda pratik açıdan da anlamlı olduğu belirlenmiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının istatistiki açıdan ön testte benzer düzeyde oldukları görülürken son testte deney grubu lehine anlamlı ve güçlü bir farklılık ortaya çıkmıştır. İstatistiksel çözümler, uygulanan deneysel sürecin hedeflenen değişken üzerinde anlamlı bir değer ve etki yarattığını ve araştırmanın hipotezini desteklediğini göstermiştir.

4.1.2. İkinci alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

İkinci alt problemde "Deney ve kontrol gruplarının yazma becerisi öz yeterlilik ölçeği puanlarının ön test son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusuna yanıt aranmıştır. Çalışmanın bu bölümünde öğrencilerin yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlardan elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Çalışmanın deneysel aşamasında ilk olarak deney grubu öğrencileri ve kontrol grubu öğrencilerinin uygulamalar öncesinde ve sonrasındaki yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinden aldıkları puanlar karşılaştırılmıştır. Gruplarda normal dağılım gerçekleşmemiştir. Bu sebeple gruplar arasındaki farkı belirlemek için parametrik olmayan testlerden olan Mann-Whitney U testi kullanılmıştır. Analizlerde her bir grubun sıra ortalamaları, sıra toplamaları, Mann-Whitney U değerleri, Z istatistikleri, anlamlılık düzeyleri (p) ve etki büyüklükleri (r) rapor edilmiştir.

İlk olarak grupların ön test puanları incelenmiş ve analiz edilmiştir. Sonrasında her iki grubun son test puanları incelenmiştir. Nihayetinde karşılaştırmalar yapılarak yorumlanmıştır. Böylece deneysel sürecin etkisi değerlendirilmiştir. Bu sayede gruplar arasında anlamlı bir farklılığın oluşup oluşmadığı ortaya çıkarılmıştır.

Tablo 4.3. Deney ve kontrol grubu yazma becerisi öz yeterlilik puanları ön test sonuçlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Mann-Whitney U	Z	P	r
Deney	21	20,90	439,00	208,00	-,315	0,753	-0,049
Kontrol	21	22,10	464,00				

Mann-Whitney U testi aracılığıyla ön testte deney ve kontrol grubu arasındaki farklılıklar belirlenmiştir. Tablodaki veriler incelendiğinde deney grubunun sıra ortalaması 20,90, kontrol grubunun ise 22,10'dur. Kontrol grubunun deney grubuna kıyasla daha yüksek sıra ortalamasına sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Sıra toplamaları incelendiğinde deney grubunun 439,00, kontrol grubunun ise 464,00 değere sahip olduğu görülmektedir. Bu bulgu, deney öncesinde kontrol grubunun yazma becerisi öz yeterlilik algısının bir miktar yüksek olabileceğini göstermektedir. Ama bu farkın bilimsel açıdan anlamlı olup olmadığının belirlenmesi gerekmektedir. Elde edilen 23,00 değerlik farkın istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılmalıdır. Bu nedenle ortaya çıkan bu farkın istatistiksel anlamlılık düzeyini saptamak önemlidir.

Analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasında başlangıçta istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmadığını göstermiştir ($U=208,00$, $Z=-0,315$, $p=0,753$). p değerinin 0,05'in üzerinde olması, ön test puanlarındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya çıkarmıştır. Dolayısıyla bu bulgunun çalışmanın temel gerekliliklerinden birini karşılamakta olduğunu göstermektedir. Bu da grupların deneysel işlem başlamadan önce ölçülen değişken açısından birbirine denk olduğunu göstermektedir. Bu eşitlik, araştırmanın iç geçerliliği (sonuçların güvenilirliği) açısından büyük bir avantaj sağlamaktadır. Ayrıca incelemelerde hesaplanan etki büyüklüğü değeri ($r=-0,049$) ise düşük çıkmıştır. Etki büyüklüğünün bu şekilde düşük olması, ortaya çıkan küçük farkın istatistiki açıdan göz ardı edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir. Bundan sonraki aşamada gruplar arasındaki farkların son testte ortaya çıkıp çıkmadığı incelenmiştir.

Tablo 4.4. Deney ve kontrol grubu yazma becerisi öz yeterlilik puanları son test sonuçlarının karşılaştırılması

Grup	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	Mann-Whitney U	Z	P	r
Deney	21	25,79	541,50	130,500	-2,267	0,023	-0,35
Kontrol	21	17,21	361,50				

Çalışmanın bu aşamasında son test puanlarının farklılığı ve deneysel işlemin etkililiği incelenmiştir. Bu amaçla deney ve kontrol grubunun son test puanları Mann-Whitney U testi ile analiz edilmiştir. Bu testten elde edilen bulgulara göre deney grubunun sıra ortalaması 25,79 ve kontrol grubunun sıra ortalaması 17,21 olarak bulunmuştur. Grupların sıra toplamaları değerleri de deney grubu için 541,50 ve kontrol grubu için ise 361,50'dir. Bu bulgu, deneysel

işlemin sonucunda deney grubunun son testte kontrol grubuna göre daha yüksek bir yazma becerisi öz yeterliliğine sahip olduğunu açıklamaktadır. İstatistiksel analiz sonuçları, deney ve kontrol grupları arasındaki farkın anlamlı olduğunu ortaya çıkarmıştır ($U=130,500$, $Z=-2,267$, $p=0,023 < 0,05$). Dolayısıyla deneysel işlem sonrasında iki grup arasında ölçülen değişken açısından anlamlı bir farklılık oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Bu farklılık, uygulanan deneysel sürecin etkili olduğunu göstermektedir.

Etki büyüklüğü katsayısının da ($r=-0,35$) zayıf düzeyde olduğu belirlenmiştir. Cohen'in (2013) sınıflandırmasına göre bu değer, zayıf etki büyüklüğü kategorisinde değerlendirilmektedir. Bu durum, deneysel uygulamanın kontrol grubuna kıyasla deney grubunda önemli bir değişim ortaya koyduğunu göstermiştir. Sonuç olarak deney ve kontrol gruplarının istatistiki açıdan ön testte benzer düzeyde oldukları görülürken son testte deney grubu lehine anlamlı ve güçlü bir farklılık ortaya çıkmıştır.

4.2. Araştırmanın Nitel Bulguları

4.2.1. Üçüncü alt probleme ilişkin bulgu ve yorumlar

Bu başlıkta proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecinin sonunda öğrencilerin uygulamalara ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre hazırlanan uygulamaların sonunda öğrencilere uygulamalarla ilgili yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla yazılı mülakat yapılmıştır. Yazılı mülakat sorularında öğrencilere “Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların avantajları ve dezavantajları nelerdir?”, “Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi süreci yazma becerinizi geliştirdi mi? Evet ise hangi açıdan geliştirdi? Hayır, ise neden?”, “Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitiminin diğer dil becerilerinize bir katkısı oldu mu? Evet, ise, nasıl katkısı oldu?” ve “PTÖ bağlamında deney sürecindeki uygulamalar kaygınızı/kendinize güveninizi ne şekilde etkiledi? Açıklar mısınız?” ve biçiminde 4 adet soru sorulmuştur. Yazılı mülakat, deney grubundan ulaşılabilen 16 katılımcı ile gerçekleştirilmiştir. Görüşmedeki birinci soruya verilen cevaplar Tablo 4.5’te yer almaktadır.

Tablo 4.5. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların avantajları ve dezavantajlarına ilişkin bulgular

	Katılımcıların cevaplarına ilişkin kodlar	Kod Sayısı
Avantajlar	Grup çalışmasıyla iş birliği sağlanması	11
	Yeni sözcüklerin öğrenilmesi	5
	Farklı görüşlere açık hale getirmesi/Empati duygusunu geliştirmesi	4
	Gerçek yaşamla bağlantılı olması	3
	Araştırma yapma becerisini geliştirmesi	2
	Planlı çalışmayı öğretmesi	2
	Aktif katılımı sağlaması	2
	Akademik düşünmeyi geliştirmesi	1
	İletişimi geliştirmesi	1
	Bireysel çalışmaya olanak tanınması	1
	Günlük hayattaki etkileşimi artırması	1
	Ödevleri, notları organize edebilmeyi sağlaması	1
	Eğlenceli olması	1
	Yaratıcı fikirlerin ortaya çıkması	1
	Sosyal medya uygulamalarını Türkçe olarak kullanmayı sağlaması	1
	Sunum yapma becerisi katması	1
Dezavantajlar	Uygulamaların fazla zaman alması	3
	Grup çalışmasına uygun çalışılmadığında projenin ilerlememesi	2
	Grup içi iletişim sorunlarına neden olması	1
	Ödevleri/projeleri yapmanın zor olması	1
	Toplam Kod Sayısı	45

Tablo 4.5. incelendiğinde öğrenciler, proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların 16 farklı avantajından ve 4 farklı dezavantajından söz etmişlerdir. “Grup çalışmasıyla iş birliği sağlanması” kodu 11 farklı öğrenci tarafından en çok dile getirilen avantaj olurken “Yeni sözcüklerin öğrenilmesi” kodu ise 5 frekansla ikinci sırada yer almıştır. “Uygulamaların fazla zaman alması” kodu ise 3 kez ile en çok söz edilen dezavantaj olmuştur. Öğrencilerin uygulamanın avantajları ve dezavantajları ile ilgili düşünceleri aşağıda belirtilmiştir.

Ö1: *Bizim için en önemli olan öğrencilerin aktif katılımını sağlaması ve yazma sürecini daha anlamlı hale getirmesidir. Gerçek yaşamla durumla bağlantılı olduğu için projeler sayesinde öğrenciler hem araştırma yapmayı hem de öğrendiklerini kullanmayı öğrenirler. Grup çalışmasıyla fikir alışverişi yaptığımız için motivasyon artar. Dezavantaj olarak zamanın çok fazla gitmesi, zaman sorunu ve grup içinde iletişim sorunları olabiliyor.*

Ö2: *Günlük hayatta arkadaşlarımla komşularımla ve alışveriş yaptığım mağazadaki görevlilerle rahatça Türkçe konuşuyorum.*

Ö10: *Projeye tabanlı yazmada projeye bağlı olduğumuz için her şeyi yazamadık. Yazma sürecin dezavantajı budur.*

Ö13: *Derste a1 ve a2’de bir konu verdi hocam. Biz o konuyu sınıfta, tahtada yazdık. Ama proje tabanlıda hocam anlattı. Yazmak zor oldu. Plan yapmak zor oldu. Çünkü yazmak çok karışıktı. Sonra sonra yazmak daha kolay oldu. Avantaj oldu. Grupta beraber yazıyorsun o zaman daha kolay oldu.*

Ö16: *Ben yazıyorken sistemi çok iyi hazırladım. Bu avantaj oldu. Bu avantajlarda sınıftaki yazmalarım ve puanlarım da yüksek oldu. Dezavantaj ne? Benim dezavantajım yurttan çok ödev vardı. Bu ödevleri yapmak zor oldu. Çünkü hep dersteki projeler gibi yazmak istedim. Yazma güzel oldu ama projeler yapmak zor oldu.*

Tablo 4.6. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların yazma becerisine katkılarına ilişkin bulgular

Katılımcıların cevaplarına ilişkin kodlar	Kod Sayısı
Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma	5
Dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanma	4
Paragraf düzenini oluşturma	3
Daha hızlı yazma	3
Planlı bir şekilde yazmayı öğrenme	3
Düşünceyi geliştirme yollarını öğrenme	2
Düşünceleri mantık sırasına koyma	2
Yazarken zamanı etkin kullanmayı sağlaması	2
Yazmadaki hataları düzeltme	2
Yazma sürecini daha anlamlı hale getirmesi	1
Yazma motivasyonunu artırması	1
Yazarken hata yapma kaygısını yenme	1
Sözcükleri farklı anlamlarda kullanma	1
Toplam Kod Sayısı	30

Tablo 4.6’ya bakıldığında uygulamaların yazma becerisine katkısına ilişkin “Sözcükleri doğru ve yerinde kullanma” kodu 5 kez ve “Dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanma” kodu 4 kez tekrarlanmıştır. Bunlarla birlikte öğrenciler, uygulamaların paragraf düzenini oluşturma, daha hızlı yazma ve planlı bir şekilde yazma açısından da yazma becerisine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Öğrenciler, bu katkılarla ilgili şunları ifade etmişlerdir:

Ö5: *Daha hızlı ve doğru yazmama katkı sağladı. Önceden Google Translate çok kullanıyordum. Artık kullanmıyorum. Doğrudan Türkçe yazabiliyorum.*

Ö7: *Artık daha düzenli ve daha doğru yazıyorum. Fikirlerimi daha iyi anlatıyorum.*

Ö8: Yazıları planladım ve yeni kelimeler öğrenmek eğlenceliydi.

Ö12: Projelerden önce yazmada nasıl başlayacağım bilmedim. Ama projelerden sonra daha iyi başladım. Sonra ben yazarken çok düşündüm. Ama daha sonra daha az düşündüm. Daha hızlı yazmaya başladım. Daha iyi yazmaya başladım.

Tablo 4.7. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların diğer dil becerilerine katkısına ilişkin bulgular

	Katılımcıların cevaplarına ilişkin kodlar	Kod Sayısı
Okuma	Okuduğunu daha hızlı anlama	5
	Araştırma yapıldığından dolayı okuma hızının artması	3
	Makale okumayı öğrenme	1
	Farklı Türkçe kitapları anlamanın gelişmesi	1
	Haber uygulamaları kullanıp haberleri anlama	1
Konuşma	Tartışmalarda konuşma becerisinin gelişmesi	3
	Sunum becerisini geliştirme	2
	Sık sık konuşma pratiği yapma	1
	Topluluk karşısında konuşma becerisini geliştirme	1
	Konuşurken yeni sözcükler kullanma	1
	Konuşurken ana dil yerine Türkçe düşünme	1
Dinleme	Duyulan ifadeleri daha iyi anlama	2
	Farklı sosyal medya araçlarındaki videoları anlama	1
Toplam Kod Sayısı		23

Tablo 4.7 incelendiğinde öğrencilerin uygulamaların okuma becerisine 5 frekansla “Okuduğunu daha hızlı anlama” ile 3 frekansla “Araştırma yapıldığından dolayı okuma hızının artması”; konuşma becerisine 3 frekansla “Tartışmalarda konuşma becerisinin gelişmesi” ile 2 frekansla “Sunum becerisini geliştirme” ve dinleme becerisine ise 2 frekansla “Duyulan ifadeleri daha iyi anlama” açısından katkı sunduğunu belirttikleri görülmektedir.

Ö1: Proje yapmak için araştırma yaparken çok okudum, yeni kelimeler öğrendim. Dil bilgisi kurallarını daha iyi uyguladım. Yazma yaparken de çok okuma yaptım. Grup içinde arkadaşlarımla tartışırken konuşurken konuşma becerim de gelişti.

Ö3: Araştırma yapmak için Türkçe web sayfaları ve makaleler okumak zorunda kaldım. Ayrıca grup üyeleriyle konuşmak zorunda kaldım böylece okuma ve konuşma becerim gelişti. Dinleme de zamanla daha iyi oldu.

Ö8: *Yeni fikirler için kitaplara baktım okumam gelişti YouTube dinledim çok iyiydi.*

Ö10: *Projeyi hazırlama aşamasında okuma ve dinleme, sunum aşamasında konuşma becerime fayda sağladı.*

Ö15: *Sınıfta konuşma yaptım ve artık konuşmada daha az düşüneceğim. Önce İngilizce düşünüyorum, şimdi Türkçe düşünüyorum. Kelimeler daha hızlı söylüyorum. O zaman daha hızlı konuşuyorum.*

Tablo 4.8. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların katılımcıların kaygısına ve öz güvenine ilişkin bulgular

Katılımcıların cevaplarına ilişkin kodlar	Kod Sayısı
Hata yapma korkusunu aştım.	6
Yazma öz güvenimi geliştirdi.	5
Konuşma öz güvenimi geliştirdi.	2
Alışveriş yaparken öz güvenim arttı.	1
İletişim öz güvenim arttı.	1
Zor bir görevi bitirmeye olan inancım arttı.	1
Toplam Kod Sayısı	16

Tablo 4.8'e bakıldığında öğrenciler, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle hazırlanan yazma uygulamalarının yabancı dil öğrenirken karşılaştıkları kaygı ve öz güven sorunlarına olumlu etki ettiğini ifade etmişlerdir. Bu duyguları hata yapma korkularını aşma, yazma ve konuşma konusunda öz güven sağlama, iletişimde öz güvenli hissetme ve verilen görevleri yerine getireceğine inanma biçiminde açıklamışlardır.

BÖLÜM 5

5. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde sonuç, tartışma ve öneriler başlıklarına yer verilmiştir.

5.1. Sonuç ve Tartışma

5.1.1. Birinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Proje tabanlı öğrenme yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin yazma becerilerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu kısımda, yukarıdaki bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara değinilerek alan yazınıyla olan benzerlikler ve farklılıklar ortaya çıkarılıp tartışılmıştır. Bu tartışmalar bütünlüklü olarak sunulmuş olup alandaki eksiklikler ve boşluk ortaya çıkarılmıştır.

Araştırmadaki nicel bulgular deney ve kontrol grubu için gerçekleştirilen ön test ve son test aracılığıyla toplanmıştır. Bu çalışmada deneysel işlemler sonrasında gerçekleştirilen analizlere göre yazma başarısı açısından deney grubunun kontrol grubuna göre anlamlı bir şekilde daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dahası deney grubu öğrencilerinin proje tabanlı öğrenme yöntemiyle kontrol grubuna göre daha başarılı olduğu ve yazma becerilerinin de diğer gruba göre daha çok geliştiği sonucu ortaya koyulmuştur.

Yapılan incelemelerde hem uluslararası hem de Türk alan yazınında proje tabanlı öğrenme yönteminin detaylı bir şekilde ele alındığı görülmüştür. Çalışmalarda, değişen hayat şartlarıyla birlikte insanoğlunun yeni koşullara uyum sağlaması ve zihnindekileri günlük yaşama planlı ve etkin bir şekilde organize ederek zekâlarının farklı yönlerini kullanmalarına ve yaşamsal becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığına gerektiğine işaret edilmiştir (Çaltılı, vd., 2025; Thomas, 2000; Öztürk ve Ada, 2006). İkinci dil olarak İngilizcenin öğretiminde proje tabanlı öğretimin etkililiğini araştıran Essien (2018), yaptığı t-testinden elde ettiği sonuçta PTÖ'nün öğrencilerin İngilizce dil yeterliliği üzerinde olumlu etkide bulunduğunu saptamıştır. Bu bulgu, bu çalışmayla örtüşmektedir. Benzer olarak Yaprak (2022) PTÖ'nün öğrencilerin dil gelişimini olumlu yönde etkilediğini rapor ederken genel deneyimlere ve iş birlikli öğrenme noktasında da yararlı olduğunu ortaya koymuştur. Tüm bunlara paralel olarak Güven ve Derman da (2025) PTÖ'nün temel dil becerilerini geliştirici etkisine işaret etmiştir.

Bu araştırmayla farklı bir bağlamda olsa da (ana dili olarak Türkçe öğretimi) birtakım çalışmalarda proje tabanlı öğretim yönteminin etkililiğine ilişkin sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Örneğin Taşkın ve Karakuş Tayşi (2018) 7. sınıf Türkçe dersinde uyguladıkları 10 haftalık deney sürecinde deney grubu lehine olumlu bir ilerleme kaydedildiğini rapor ederken Demir (2013) sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde anılan yöntemi kullanmalarının önemli görüldüğünü ve bu yöntemin öğrencileri merkeze alarak önemli bir noktada olduğunu belirtmiştir. Karagül (2018) de Türkçe dersleri için kurgulanan proje tabanlı öğretim yöntemi temelli basamaklı öğretim uygulamasının mevcut uygulamalara göre öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinde daha etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Buradan hareketle Karagül'ün (2018) çalışmasının bu bulgusu, bu çalışmayla benzerlik taşıdığını belirtmek gerekmektedir.

Alan yazınında elde edilen olumlu sonuçların PTÖ'nün yapılandırmacı öğrenme kuramıyla uyumlu olan temel özellikleriyle de örtüştüğü görülmektedir. Bu çalışmalara göre PTÖ, öğrencileri pasif değil etkin bir konuma taşıırken özgün ve somut bir ürün ortaya çıkarma süreciyle dil kullanımını işlevsel bir bakımdan biçimlendirmektedir (Erdem, 2002; Krajcik ve ark., 2002; Krajcik & Blumenfeld, 2006). Bu durum ilgili yöntemin farklı alan yazınlarında akademik başarı, motivasyon ve kalıcılık gibi olumlu etkileri ortaya koyan geniş bulgularla da ortaya çıkmıştır (Ayas ve Zeniuk, 2001; Ayvacı ve Şenel Çoruhlu, 2010; Gültekin, 2007; Kaptan ve Korkmaz, 2002; Scarbrough ve ark., 2004). Bu çalışmalar göz önünde bulundurulduğunda bu çalışmada yazma başarısında benzer bir şekilde olumlu bir etkinin gözlenmesi şaşırtıcı değildir. Bu yönüyle de diğer disiplinlerle bir benzerlik içinde olan bu tez, birçok noktada alan yazınıyla paralellikler barındırmıştır.

5.1.2. İkinci alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Proje tabanlı öğrenme yönteminin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerinin yazma becerisinde öz yeterliliklerine olan etkisini belirlemeyi amaçlayan bu kısımda, yukarıdaki bulgulardan hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiş, literatürle olan koşutluklar ve zıtlıklar ele alınıp tartışılmıştır. Bu tartışmalar sistematik olarak sunulmuş olup alan yazınındaki eksikliklere dikkat çekilmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterliliklerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. PTÖ yöntemiyle gerçekleştirilen yazma sürecinin deneysel aşamasının öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine katkı sağladığı ve bunun da yazma öz yeterlilik algılarını geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bulgulardan hareketle varılan bu sonucun öğrencilere sağlanan geri bildirimlerle de kuvvetli

bir biçimde ilişkili olduğu anlaşılmıştır (Sarıkaya, 2024). Bu sayede öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştiği araştırmada varılan sonuçlardan bir diğeri olarak belirlenmiştir.

Alan yazınında yapılan çalışmalarda da bu çalışmayla benzer bir biçimde öz yeterliliğin yazma performansı üzerinde belirleyici olduğuna işaret edilmiştir. Nitekim Kaplan (2018) otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma kaygılarını azalttığını, yazmaya karşı tutumlarını olumlu yönde geliştirdiğini ve öz yeterlilik algılarını güçlendirdiğini ifade etmiştir. Onunla paralel olarak Demirel ve Temür (2023) de çalışmasında öğrencilerin yazma öz yeterliliklerinin ortalamasının üzerinde olmasının yazılı üretimlerinde daha karmaşık ve yaratıcı dil yapılarını kullanmalarını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Alan yazınındaki bu bulgular, bu araştırmanın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Alan yazınında öğretim süreçlerinde işe koşulan yaklaşım, yöntem ve tekniklerin yazma öz yeterliliğine doğrudan etki ettiğini gözler önüne sermiştir. Nitekim Pajares ve Valiante (1997) yazma öz yeterliliğinin diğer başarı, kaygı ve tutum gibi duyuşsal ve bilişsel alanlarda bağımsız bir etkide bulunduğu işaret etmiştir. Bununla paralel olarak Taşkın ve Karakuş Tayşi (2018) PTÖ yöntemiyle öğrencilerin yazma kaygılarının azaldığını ve yazma becerisinin geliştiğini saptamıştır. Alan yazınında yazma öz yeterliliğine ilişkin öğrencilerin hata düzeltme sürecine dâhil edilmeleri de ön plana çıkan diğer bir alan olarak görülmüştür. Buna Sakoğlu'nun (2021) çalışmasında detaylı olarak yer verildiği ve öz yeterlilik gelişiminin öğrenme düzeyine ve geri bildirim biçimine duyarlı olduğu da görülmüştür. Altunkaya ve Ateş (2017) yazma öz yeterlilik düzeyinin yazma becerisi puanını artırdığını ortaya koyarken Melanlıoğlu ve Atalay (2016) ise yaratıcı yazma uygulamalarının yazma öz yeterliliği üzerinde anlamlı düzeyde yüksek bir ilişki olduğunu bulgulamıştır. Bütünden ziyade parçaya odaklanan Doyumgaç ve Börekçi (2023) ise cümle yazma düzeyinde bir öz yeterlilik çalışması kaleme almış ve bunda anlamsal ve dil bilgisel unsurların etkili olduğunu belirlemişlerdir. Yukarıda sıralanan bulgularının bu çalışmayla paralel olduğu görülmüştür.

Genel olarak ilgili alan yazını ve araştırmadan elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde, yazma öz yeterliliğin geliştirilmesi için salt ürüne odaklanmanın yararsız olduğu, öğretme öğrenme yaşantısının süreç odaklı bir kurguda tasarlanması gerektiği görülmüştür. Böylece öğrencilerin ortaya koydukları ürünleri süreç boyunca gözlemlemesi, planlaması, düzenlemesi ve değerlendirme süreçlerine etkin bir biçimde katmasıyla öz yeterlilik algıları güçlendirilebilecektir. Bu sayede yazma başarısına doğrudan anlamlı ve olumlu etkiler

biçiminde yansması kaçınılmaz olacaktır. Sonuç olarak yazılı anlatımın geliştirilmesini desteklemek için öz yeterliliğin artırılması; akademik başarı ve öğrenmenin sürekliliği açısından sürdürülebilirliği sağlayacak önemli bir kazanım olarak değerlendirilmiştir (Büyükikiz, 2012; Dağyar ve Şahin, 2020; Sarıkaya, 2024). Özetle alan yazındaki çalışmalar, öz yeterlilik ile akademik başarı arasındaki ilişkinin önemli olduğunu ve öğrenme sürecinin bunu göz önünde bulundurarak bütünlüklü olarak ele alınması gerektiğine işaret etmiştir.

5.1.3. Üçüncü alt probleme ilişkin sonuç ve tartışma

Araştırmanın nitel bulgularından hareketle ulaşılan temel sonuç, PTÖ'ye dayalı yazma uygulamalarının iş birliğine dayalı bir öğretme-öğrenme ortamı oluşturmaya katkı sağlamasıdır. Bu bulgu, en sık dile getirilen kod olan grup çalışması ve iş birliği (n=11) ile desteklenmektedir. Dağ ve Durdu da (2012) uyguladıkları proje çalışmasının öğrencilerin grupla çalışma becerilerine ve iş birliği becerilerine katkı sağladığını rapor etmiştir. Buna paralel olarak Musa vd. (2012) çalışmalarında iş birliğinin %79 gibi bir oranla ön plana çıktığını belirlemiştir. Bu çalışmada PTÖ'nün iş birliğini desteklemesinin alan yazınıyla da örtüştüğü ortaya çıkmıştır.

PTÖ, genel olarak alan yazınında olumlu taraflarıyla ön plana çıksa da bu çalışmada “Uygulamaların fazla zaman alması” gibi kodlar bazı olumsuzluklar meydana geldiğini ortaya çıkarmıştır. Alan yazınında da PTÖ'nün öğretmenin iş yükünü ve sorumluluğunu genişletebileceğine dikkat çekilmiş ve bu nedenle öğrenme sürecinden alınan faydanın azalabileceğine işaret edilmiştir (Vatansever Bayraktar, 2015). Bu nedenle bu araştırmada PTÖ kurgulanırken iş yükünün göz önünde bulundurulması, uygulamaların zaman göz önünde bulundurularak planlanması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu çalışmada PTÖ yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların yazmada sözcükleri doğru ve yerinde kullanma, dil bilgisi kurallarını doğru bir şekilde kullanma ve paragraf düzenini oluşturma gibi temelde üretilen metnin bağlamını ve metinsellik ölçütlerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır. Moss ve Van Duzer (1998) de PTÖ'nün öğrenme sürecinin bağlamına etki ettiğini rapor etmiştir. Araştırmacıların savının bu çalışmayı desteklediği görülmüştür.

Bu çalışmada deneysel süreçteki PTÖ yöntemine dayalı yazma çalışmalarının aynı zamanda okuma, konuşma ve dinleme becerilerine de katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Fakat bulgular detaylı bir şekilde irdelendiğinde daha çok okuma becerisine ardından ise

konuşma becerisine daha çok etkide bulunduğu görülmüştür. Kodların frekans dağılımlarına göre en az dinleme becerisine katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Hem bu konuda hem de PTÖ'nün günlük yaşama olan katkısında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Öğrencilerin derslerde uygulamalar sayesinde elde ettikleri kazanımları gündelik yaşamlarına, sosyal medya kullanımlarına ve diğer derslerine ve diğer dil becerilerine taşıdıkları görülmüştür. Bu bulgular aracılığıyla ulaşılan sonuçların alan yazınıyla paralel olduğu görülmüştür. Nitekim alan yazınında da PTÖ'nün günlük yaşama olan katkısı, öğrencilerin hedef dil ortamına olan uyumuna faydası, günlük hayatta karşılaşılan sorunlara çözüm bulmalarına desteklemeye yaradığı bulgulanmıştır (Beckett ve Slater, 2005; Foss vd., 2008; Uysal, 2021). Bu sonuçlar Temizyürek ve Toker'in (2022) "PTÖ ... yaşamı sınıfa taşıyan yenilikçi bir yöntemdir." tanımlamasıyla da benzerlik taşımaktadır.

Son olarak araştırma bulgularından hareketle PTÖ'nün öz güvene olumlu etkiler sağladığı, öğrencilerin korku ve kaygılarını azalttığı sonucu ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar alan yazınında duyuşsal boyutu inceleyen diğer araştırmacılarla (Kaplan ve Coşkun, 2012; Taşkın ve Karakuş Tayşi, 2018; Jaya vd., 2025) ortaklıklar barındırmıştır. Bu nedenle proje tabanlı öğretim sürecini planlamada duyuşsal özelliklere olan etkisi göz önünde bulundurularak bilişsel becerileri de destekleyici bir şekilde planlanması gerekmektedir.

5.2. Öneriler

Bu araştırma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi bağlamında PTÖ'nün öğrencilerin yazılı anlatım başarılarına ve yazma becerisi öz yeterliliklerine etkisini karma yöntemle kanıtlayan ender çalışmalardandır. Çalışma kapsamında ulaşılan sonuçlardan hareketle öğretim elemanları PTÖ'yü derslerine süreç odaklı yazmayı esas alarak ve geri bildirim mekanizmalarını etkin bir şekilde işleterek entegre edebilir. Ayrıca ders kitaplarında da PTÖ'yü destekleyen çalışmaların yer alması önerilmektedir.

PTÖ sınıfın düzeyine ve ders saatine uygun şekilde planlanmalı, yalnızca bir beceriye etki sağlayacağı düşünülmemeli ve bu yüzden okuma, konuşma ve dinleme gibi diğer dil becerilerinin bütüncül gelişimine katkı sağlayacak şekilde kurgulanmalıdır. Ayrıca öğrencilerin öğrenmelerinde kalıcılığı sağlamak için uzun süreli takip çalışmaları yapılması gerekebilir. Son olarak PTÖ'nün olumsuz etkilere yol açmaması için öğrencilerin bu yönteme yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının incelendiği araştırmalara ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın bağlamı ve kapsamı genişletilerek farklı gruplara uygulanabilir.

KAYNAKLAR

- Açık, F. (2008). Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*, Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Akdağ, M. (2020). *Türkiye Türkçesi öğrenen Türkmenistan uyruklu C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki aktif kelime servetinin tespiti*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Alotaibi, M. G. (2020). The effect of project-based learning model on persuasive writing skills of Saudi EFL secondary school students. *English Language Teaching*, 13(7), 19–32. <https://doi.org/10.5539/elt.v13n7p19> ERIC
- Alshammari, S. R. (2016). The different approaches of teaching writing in the classroom. *Language, Individual & Society*, 10(1), 135-143.
- Altunkaya, H. ve Ateş, A. (2017). Yabancı dil Olarak Türkçe öğrenenlerin yazma özyeterlikleri ile yazılı anlatım becerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 86-103.
- Arochman, T., Margana, M., Ashadi, A., Achmad, S., Nugrahaeni, D. A., & Baihaqi, I. (2024). The effect of project-based learning on English writing skill for EFL learners. *Journal of Pedagogical Research*, 8(2), 310–324. <https://doi.org/10.33902/JPR.202423961>
- Aşçı, Y. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öykü: B2 düzeyinde okuma ve yazma becerisi geliştirme*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ayan, M. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin fen bilgisi dersi akademik başarı düzeyine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 167-183.
- Ayan, Z. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde orta düzey yazma etkinliklerinin iletişimsel yaklaşım bağlamında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Ayas, K. and Zeniuk, N. (2001). Project-based learning: Building communities of reflective practitioners. *Management Learning*, 32(1), 61-76.
- Aydın, E. (2019). *Yabancılara Türkçe öğretiminde dijital hikâye anlatımının yaratıcı yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Aydoğdu, İ. (2019). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde cümle piramidi tekniğinin yazma eğitiminde kullanımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Ayık, S. (2019). *Erken yaşta yabancı dil olarak Türkçe öğretimi: Oyunların yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Ayvacı, H. Ş. ve Şenel Çoruhlu, T. (2010). Fen ve teknoloji dersi proje tabanlı öğretim uygulamasında ilköğretim öğrencilerinin karşılaştıkları güçlükler. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 43-59.

- Bağcı, H. (2019). The effect of 4+1 planned writing and evaluation model on developing writing skills and writing self-sufficiency levels of learners of Turkish as a foreign language. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 7–25. <https://doi.org/10.29329/epasr.2019.208.1>
- Bağcı, H. ve Başar, U. (2013). Yazma eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.), *Yabancılar Türkçe öğretimi el kitabı* içinde (ss. 309–331). Grafiker.
- Bakır, S. (2015). *Yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarının, yazma becerisi öz yeterliklerinin ve Türkçe yazma becerilerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Baki, E. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Kuzey Makedonyalıların yazılı anlatım yanlışlarının incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Baklacı, Ö. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde görev odaklı yöntem ışığında yazma becerisinin geliştirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Bal, M., & Öztürk, E. (2025). The potential of deep learning in improving K-12 students' writing skills: A systematic review. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.4120>
- Bal, M., Aydemir, A. G. K., & Kibaroglu, G. (2024). Analysis of the current state of evidence regarding the relationship between reading, writing, and digital literacy skills in K-12 education: A systematic review. *i-manager's Journal of Educational Technology*, 21(1), 30–47. <https://doi.org/10.26634/jet.21.1.20714>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Başbay, A. (2006). *Basamaklı öğretim programıyla desteklenmiş proje tabanlı öğrenmenin sürece, öğrenen ve öğretmen görüşlerine etkisi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Başbay, M. (2007). Proje tabanlı öğrenme. Ö. Demirel (Ed.), *Eğitimde yeni yönelimler içinde* (ss. 67-79). Pegem Akademi.
- Başkan, A., & Özkan, E. (2021). The perceptions of students learning Turkish as a foreign language towards “Writing in Turkish”. *World Journal of Education*, 11(4), 9–17. <https://doi.org/10.5430/wje.v11n4p9>
- Baştuğ, M., Saydam, E. N., Güçlüer, S., Sariboğa, V., & Özcan, Y. (2023). Examination of mechanical writing skills of primary school students. *Sakarya University Journal of Education*, 13(3), 402–415. <https://doi.org/10.19126/suje.1197329>
- Beckett, G. H., & Slater, T. (2005). The project framework: A tool for language, content, and skills integration. *ELT journal*, 59(2), 108-116.
- Beem, H. A. (2021, July). *Exploring the role of project-based learning in building self-efficacy in first-year African engineering students*. ASEE Annual Conference & Exposition. <https://doi.org/10.18260/1-2--37161> peer.asee.org

- Beem, H. A., Ampomah, C. O., Takyi, J., & Adomdza, G. K. (2023). Development of an online project-based learning design course for African first-year students and its impact on self-efficacy levels. *IEEE Transactions on Education*, 66, 410–420. <https://doi.org/10.1109/TE.2023.3312968> [dl.acm.org](https://doi.org/10.1109/TE.2023.3312968)
- Bekdaş, M. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk efsaneleri: Okuma ve yazma becerileri üzerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Erciyes Üniversitesi.
- Bhowmik, S., & Kim, M. (2022). ESL writing instruction in K-12 settings: Pedagogical approaches and classroom techniques. *Language and Literacy*, 24(2), 174–197. <https://doi.org/10.20360/langandlit29612>
- Bilgin, İ., Karakuyu, Y., & Ay, Y. (2015). The effects of project based learning on undergraduate students' achievement and self-efficacy beliefs towards science teaching. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 11(3), 469–477. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1015a> [ejmste.com](https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1015a)
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. & Palincsar, A.(1991). Motivating project-based learning: sustaining the doing, supporting the learning, *Educational Psychologist*, 26, 369–398.
- Boz, S. (2019). *Geri bildirim olarak çoklu değerlendirme yaklaşımının Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bölükbaş Kaya, F., & Yılmaz Yalçın, M. (2018). The frequency of using idioms in writing for the students learning Turkish as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, 13(16), 602–608. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1188310>
- Bülbül, A. ve Karakaş, B. (2024). Uluslararası öğrencilerin yazılı metinlerinde tutarlılık görünimleri. *Dil Dergisi*, 175(2), 45-61. <https://doi.org/10.33690/dilder.1525419>
- Büyükbucaklı, M. (2021). *Contributions of project based learning in EFL writing classes*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Büyükkız, K. (2012). Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen yabancılar için yazma becerisi öz yeterlilik ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 69-80.
- Büyükkız, K. K. (2011). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerileri ile öz yeterlilik algıları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Büyükkız, K. K. (2014). The impact of dictation practice on Turkish as a foreign language learners' writing skills. *Educational Research and Reviews*, 9(24), 1381–1386. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-abstract/38C33D349179>
- Cahyono, B. Y., Irawati, R., Amalia, S. N., & Hidayat, L. E. (2024). Project-based learning in EFL educational settings: A meta-analysis study in EFL/ESL writing. *Journal of Writing Research*, 16(1), 299–321. <https://www.jowr.org/jowr/article/view/1151> [jowr.org](https://www.jowr.org/jowr/article/view/1151)

- Chen, C. H., & Yang, Y. C. (2019). Revisiting the effects of project-based learning on students' academic achievement: A meta-analysis investigating moderators. *Educational Research Review*, 26, 71-81.
- Cheung, Y. L. (2016). Teaching writing. İçinde R. Wette (Ed.), *Second language writing* (ss. 225-242). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-38834-2_13
- Cho, Y. & Brown, C. (2013). Project-based learning in education: integrating business needs and student learning. *European Journal of Training and Development*, 37(8), 744-765.
- Cohen, J. (2013). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Routledge.
- Coşkun, H., & Çiftçi, O. (2017). Instructors' problems and solution suggestions in the process of teaching Turkish language to foreign students. *Journal of Education and Practice*, 8(21), 66–73. <https://www.iiste.org/Journals/index.php/JEP/article/view/37930/39014>
- Çaltılı, S., Şahin, Ö., Çaltılı, M., Delioğlu, T. ve Çelikkol, S. (2025). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı: Eğitim paydaşlarının rolü ve kavramsal çerçeveye dayalı bir literatür incelemesi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Researches*, 11(49), 65-84. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14740547>
- Çangal, Ö. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde sosyal medya kullanımının yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Çep, M. N. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin temel ve orta seviyelerde hedef dil bağlamında karşılaştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi.
- Çetintaş, D. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki isim çekim ekleriyle ilgili hatalar üzerine bir değerlendirme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Dağ, F. ve Durdu, L. (2012). Öğretmen adaylarının proje tabanlı öğrenme sürecine yönelik görüşleri. *Education Sciences*, 7(1), 200-211.
- Dağyar, M. ve Şahin, H. (2020). Eğitim fakültesi öğrencilerinin öz düzenleme öğrenme stratejilerinin ve akademik başarılarının öz yeterlik inançlarını yordama gücü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 396-414.
- Dalioğlu, S. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerin yazılı anlatımlarında düşünceyi geliştirme yollarını kullanım durumları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 145-164. <https://doi.org/10.35233/oyea.1172309>
- Deane, P., Odendahl, N., Quinlan, T., Fowles, M., Welsh, C., & Bivens-Tatum, J. (2008). Cognitive models of writing: Writing proficiency as a complex integrated skill. *ETS Research Report Series*, 2008(2), i–36. <https://doi.org/10.1002/j.2333-8504.2008.tb02141.x>
- Demir, F. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisi geliştirmeye yönelik öykü kullanımı: B2 düzeyi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Demir, T. (2013) Türkçe öğretimi dersinde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 53-76. <https://doi.org/10.16916/aded.16020>
- Demircan, B. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Türk kültürüne ait değerlerin aktarılması amacıyla yönelik yazma ve okuma becerilerine dayalı materyal tasarımı*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (1996). *Türkçe programı ve öğretimi*. Kardeş Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2016). *Yabancı dil öğretimi*. Pegem Akademi.
- Demirel, S. ve Temur, N. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin üretimsel dil öz yeterliklerinin incelenmesi. *Bezgek Yabancılar Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(4), 261-276. <http://dx.doi.org/10.56987/bezgek.1390543>
- Denat, Y. ve Tuğrul, E. (2021). Proje tabanlı öğretimin öğrencilerin öğrenme tutumları ve öğretme-öğrenme ortamı algılarına etkisi. *Adnan Menderes Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(1), 51-60.
- DiYanni, R., & Borst, A. (2020). Writing and learning. In *The craft of college teaching*. <https://doi.org/10.2307/j.ctvp2n3jt.23>
- Doyumgaç, İ. ve Börekçi, M. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için cümle yazma öz yeterlik ölçeğinin psikometrik özellikleri. *International Journal of Language Academy*, 11(2), 69-93. <http://dx.doi.org/10.29228/ijla.69490>
- Du, X., & Han, J. (2016). A literature review on the definition and process of project-based learning and other relative studies. *Creative Education*, 7(7), 1079–1083. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.77112>
- Duke, N. K., Halvorsen, A. L., Strachan, S. L., Kim, J., & Konstantopoulos, S. (2021). Putting PjBL to the test: The impact of project-based learning on second graders' social studies and literacy learning and motivation in low-SES school settings. *American Educational Research Journal*, 58(1), 160-200.
- Er, M. (2022). Yabancılar Türkçe öğretiminde yazınsal metinler: Gazi Üniversitesi TÖMER yabancılar için Türkçe seti C1 düzeyi örneği. *Erciyes Akademi*, 36(4), 1322-1346. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1192181>
- Ercan Güven, A. N. (2019). *Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Erdem, İ. (2013). Konuşma eğitimi: Kuram, uygulama, ölçme ve değerlendirme. A. Güzel ve H. Karatay (Editörler). *Türkçe Öğretimi El Kitabı*. Pegem Akademi Yayınları.
- Erdem, M. ve Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim sosyal bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1), 2-11.

- Erden, M. (1998) *Eğitimde program değerlendirme*. Anı Yayıncılık.
- Erdoğan, İ. (2012). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenme ortamı ile ilgili algılara ve başarıya etkisi. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 21-33.
- Erol, S. (2021). Investigation of the writing anxiety of Syrian refugees learning Turkish as a foreign language in Turkey. *International Education Studies*, 14(6), 23–33. <https://doi.org/10.5539/ies.v14n6p23>
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde program geliştirme*. Edge Akademi Yayınları.
- Essien, A. M. (2018). *The effects of project-based learning on students' English language ability*. Paper presented at *The 2018 International Academic Research Conference in Vienna*, Vienna, Austria.
- Falardeau, É., Guay, F., Dubois, P., & Pelletier, D. (2024). Effects of teacher-implemented explicit writing instruction on the writing self-efficacy and writing performance of 5th grade students. *Journal of Writing Research*. <https://doi.org/10.17239/jowr-2024.16.01.01>
- Foss, P., Carney, N., McDonald, K., & Rooks, M. (2008). Project-based learning activities for short-term intensive English programs. *The Philippine ESL Journal*, 1, 57-76.
- Gardner, R. C., Moorcroft, R., & MacIntyre, P. D. (1987). *The role of anxiety in second language performance of language dropouts* (Research Bulletin No. 657). The University of Western Ontario, Department of Psychology.
- Garim, I., Latief, N., Amaliah, S., & Garing, J. (2023). Writing with cultural insight: Elevating analytical exposition through local culture and project-based learning. *International Journal of Language Education*, 7(4), 745–758. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1413382.pdf> ERIC
- Gautam, P. (2019). Writing skill: An instructional overview. *Journal of NELTA Gandaki*, 2, 74–90. <https://doi.org/10.3126/jong.v2i0.26605>
- Genç İlter, B. (2014). Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi nasıl geliştirilebilir? *Dil Dergisi*, 163, 36-45.
- Gocmenler, H., & Kurt, Y. D. (2023). Evaluation of Turkish origin international students' writing skills in academic Turkish. *International Journal of Progressive Education*, 19(4), 119-135. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2023.579.6>
- Göçen, G. (2016). *Yabancılar için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki söz varlığı ile Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımlarındaki söz varlığı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Göçer, A. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının süreç-tür odaklı yazma becerilerinin değerlendirilmesi: Vignette örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(15), 350-367. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1401842>
- Göçer, A., & Kurt, A. (2022). The place of process-genre based text creation studies in writing

- education. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 253-278. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.1117059>
- Gökalp, M. (2018). *Eğitimde Amaç Belirleme-Bologna Süreci ve Öğrenme Çıktısı Hazırlama*. Nobel Akademi Yayıncılık.
- Graham, S., McKeown, D., Kiuahara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Graham, S., Tavşanlı, Ö., & Kaldırım, A. (2021). Improving writing skills of students in Turkey: A meta-analysis of writing interventions. *Educational Psychology Review*, 34, 889–934. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09639-0>
- Gültekin, M. (2005). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde proje tabanlı öğrenmenin öğrenme ürünlerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 519-556.
- Gültekin, M. (2007). Proje tabanlı öğrenmenin beşinci sınıf fen bilgisi dersinde öğrenme ürünlerine etkisi. *İlköğretim Online*, 6(1), 93-112.
- Günaydın, Y. (2024). A study on the predictors of written expression level of Turkish learners as a foreign language. *Participatory Educational Research*, 11(4), 190-207. <https://doi.org/10.17275/per.24.55.11.4>
- Güngör, A. (2020). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir izlençe önerisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güntaş, S. (2019). Eğitimde proje tabanlı öğrenme kuramının literatürü: içerik analizi. *KİSBU İlahiyat Dergisi*, (1), 75-109.
- Gürkan, T. (2006). Öğretmenlik mesleği ile ilgili temel kavramlar. E. Sözer (Ed.). *Öğretmenlik mesleğine giriş* içinde (ss.1-14). Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Gürler, M. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Suriyeli öğrencilerin yazılı anlatımlarında hata çözümlemesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güven, A. Z., & Altay, M. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrenme amaçlı mektup yazma etkinliğinin kullanılması. *Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 345-369. <https://doi.org/10.32321/CUTAD.913485>
- Güven, Z. Z. ve Derman, S. (2025). Yükseköğretimde yenilikçi bir yaklaşım: Uluslararası öğrenciler ve akran destekli Türkçe öğrenimi. *Uluslararası Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Dergisi*, 8(1), 1-23.
- Hamaratlı, E. (2015). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kelime ağı oluşturma yönteminin öğrencilerin yazma becerisi ve motivasyonuna etkisi: Mısır örneği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Haykır, H. A. (2015). Yaratıcı yazma tekniklerkullanılarak yazılan kompozisyonların öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine katkısı. *International Journal of Languages'*

- Education*, 3(2), 106-119. <https://doi.org/10.18298/IJLET.387>
- Herrington, A. (1981). Writing to learn: Writing across the disciplines. *College English*. <https://doi.org/10.2307/377126>
- Hu, C. (2024). How to use process writing approach in high school writing teaching. *Scientific Journal of Technology*, 6(3), 68-72. <https://doi.org/10.54691/8qg4yc39>
- Imsa-ard, P. (2020). Being an effective writing teacher: Understanding writing theories behind the product, process, and genre approaches. *International Journal of Languages, Texts and Society*, 1(2), 18-38. <https://doi.org/10.36892/ijlts.v1i2.31>
- İlbilgi, D., & Azizoglu, N. İ. (2023). Comparison of writing approaches in Yeni Istanbul and Headway coursebooks. *Sakarya University Journal of Education*, 13(Özel Sayı), 124-148. <https://doi.org/10.19126/suje.1381818>
- İltar, L. ve Açık, F. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde metin türlerinin sınıflandırılması ve ders kitaplarında yer alan okuma metinlerinin değerlendirilmesi. *Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 31, 721-748. <https://doi.org/10.26650/IUTURKIYAT.658073>
- İltar, L. ve Karataş, A. G. (2022). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde anlatmaya/göstermeye dayalı metinler için yazma becerisi dereceli puanlama anahtarı*. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 10(2), 194-213. <https://doi.org/10.35233/oyea.1177730>
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Javed, M., Juan, W., & Nazli, S. (2013). A study of students' assessment in writing skills of the English language. *International Journal of Instruction*, 6(2), 129–144.
- Jaya, A., Hartono, R., Wahyuni, S., & Yulianto, H. J. (2025). From silent to supreme: The transformative power of project-based learning on language learners. *Multidisciplinary Reviews*, 8(8), 2025258. <https://doi.org/10.31893/multirev.2025258>
- Jones, B. F., Rasmussen, C. M., & Moffitt, M. C. (1997). *Real-life problem solving: A collaborative approach to interdisciplinary learning*. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10266-000>
- Kamalak, A. (2017). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazdırmanın yazma yanlışlarının düzeltilmesine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Kaplan, A. Ö. ve Coşkun, Y. D. (2012). Proje tabanlı öğretim uygulamalarında karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerilerine yönelik bir eylem araştırması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 137-159.
- Kaplan, T. (2018). *Yabancılarla Türkçe öğretiminde otantik yazma çalışmalarının öğrencilerin yazma becerisi ve tutumuna etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi.

- Kaptan, F. ve Korkmaz, H. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenmenin yaratıcı düşünme, problem çözme ve akademik risk alma düzeylerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22, 164-170.
- Kara, M. ve Kutlu, A. (2016). Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatım metinlerindeki bağdaşıklık görünümleri. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 5, 47-64.
- Karabayır, M., & Derzinevesi, H. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde tartışmacı metinlerin kullanımı. *Turkish Studies*, 10(7), 559-574.
- Karagül, S. (2017). *Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Karagül, S. (2018). Türkçe eğitiminde proje tabanlı öğrenme yöntemiyle desteklenen basamaklı öğretim programının öğrencilerin okuma ve yazma becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 17(2), 874-887. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2018.419335>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. G. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde geri bildirim türlerinin öğrencilerin yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Karateke Bayat, B. (2018). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akran değerlendirmesinin öğrencilerin yazma kaygısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Keen, J. (2021). Teaching writing: Process, practice and policy. *London Review of Education*, 19(1), 1-14. <https://doi.org/10.1080/1358684x.2021.2008229>
- Khan, M., & Ibrahim, M. (2019, March). Impact of project-based learning on self-efficacy of students in engineering modeling and design courses. In *2019 IEEE Integrated STEM Education Conference (ISEC)* (pp. 281–286). <https://doi.org/10.1109/ISECon.2019.8882059> orc.library.atu.edu
- Kılıç, İ. ve Özel, M. (2015). Proje tabanlı öğrenme yönteminin fen ve teknoloji derslerinde uygulamaları hakkında öğretmen ve veli görüşlerinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 7-20.
- Kır, D. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik bir web aracı: Pixton. *International Journal of Field Education*, 10(1), 1-21. <https://doi.org/10.32570/ijofe.1452545>
- Kıvrak, D. (2019). *Türkçeyi ikinci dil olarak öğrenen öğrencilerin Türkçe yeterlik algı düzeyleri ve Türkçe yazılı anlatımlarındaki yazım yanlışları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Kim, S., Yang, J., Lim, J., Lee, S., Ihm, J., & Park, J. (2021). The impact of writing on academic performance for medical students. *BMC Medical Education*, 21.

<https://doi.org/10.1186/s12909-021-02485-2>

- Kim, Y. G. (2020). Structural relations of language and cognitive skills, and topic knowledge to written composition: A test of the direct and indirect effects model of writing. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 910–932. <https://doi.org/10.1111/bjep.12330>
- Kim, Y. G., & Schatschneider, C. (2017). Expanding the developmental models of writing: A direct and indirect effects model of developmental writing (DIEW). *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 35–50. <https://doi.org/10.1037/edu0000129>
- Kocayanak, D. (2023). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(1), 218-237. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1228869>
- Korkmaz, H. ve Kaptan, F. (2001). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 193–200.
- Köroğlu, Ü. M. (2011). *İngilizce öğretiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme uygulamalarının lise öğrencilerinin başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.
- Krajcik, J. S., & Blumenfeld, P. C. (2006). Project based learning. R. K. Sawyer (Ed.) *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. Cambridge University Press.
- Krajcik, J. S., Blumenfeld, P. C., Marx, R.W., & Soloway, E. (1994). A collaborative model for helping middle grade teachers learn project-based instruction. *The Elementary School Journal*, 94(5), 483-497.
- Krajcik, J. S., Czerniak, C. M., & Berger, C. F. (2002). *Teaching science in elementary and middle school classrooms: A project-based approach*. McGraw Hill.
- Krsmanovic, M. (2021). Course redesign: Implementing project-based learning to improve students' self-efficacy. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 21(2), 100–119. <https://doi.org/10.14434/josotl.v21i2.28723>
- Kurudayıoğlu, M. ve Çimen, L. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin akademik yazılarında etkileşimli üstsöylem belirleyicilerinin kullanımı. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 16(31), 4346-4373. <https://doi.org/10.26466/OPUS.771950>
- Mahasneh, A. M., & Alwan, A. F. (2018). The effect of project-based learning on student teacher self-efficacy and achievement. *International Journal of Instruction*, 11(3), 511–524. <https://doi.org/10.12973/iji.2018.11335a> [SciSpace](https://doi.org/10.12973/iji.2018.11335a)
- Manzon, R. (2022). Teaching writing skills to foundation students. *EPRA International Journal of Multidisciplinary Research (IJMR)*. <https://doi.org/10.36713/epra9663>
- Mardiningrum, A., Sistyawan, Y., & Wirantaka, A. (2024). Creative writing for EFL classroom: A perspective from higher education. *Journal of Languages and Language Teaching*, 12(1). <https://doi.org/10.33394/jollt.v12i1.8888>

- Martanto, R., Sudira, P., Mutohhar, F., Nurtanto, M., & Astuti, M. (2022). The effect of self-efficacy and emotional intelligence on project-based learning in vocational education. *Kwangsang: Jurnal Teknologi Pendidikan*, 10(1), 15-29. <https://doi.org/10.31800/jtp.kw.v10n1.p15-29>
- Masdarini, L., Candiasa, I. M., Agustini, K., & Sudatha, I. G. W. (2024). The effect of project-based learning and self-efficacy towards students' entrepreneurial readiness in vocational high school. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 324-330. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.38>
- Melanlioğlu, D. ve Atalay, T. D. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma öz yeterlikleri üzerinde yaratıcı yazma uygulamalarının etkisi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 697-721.
- Melanlioğlu, D. ve Demir, T. (2016). Türkçe öğrenen yabancılar örneğinde yansıtıcı günlük kullanma ve yazma öz yeterliği arasındaki ilişki. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 884-904.
- Memişoğlu, H. (2008). *Sosyal bilgiler dersi öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. SAGE Publications.
- Moss, D., & Van Duzer, C. (1998). *Project-based learning for adult english language learners*. ERIC Digest.
- Movlyamova, N. ve Özdemir, E. D. (2022). A1-A2 seviyesinde yabancı dil olarak Türkçe yazma becerisinin gelişiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanımı: Kazakistan örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(24), 279-302. <https://doi.org/10.52096/usbd.6.24.24>
- Musa, F., Mufti, N., Latiff, R. A., & Amin, M. M. (2012). Project-based learning (PjBL): Inculcating soft skills in 21st century workplace. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 565-573.
- Onan, B. (2017). *Dil Eğitiminin temel kavramları* (3. baskı). Nobel Yayınevi.
- Öncül, E. (2020). *Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinin diller için Avrupa ortak başvuru metni kapsamında değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Öncü Kitap.
- Özçelik, M., & Batur, Z. (2023). Effect of using culture-themed documentaries on guided writing skills in teaching Turkish to foreigners. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(4), 98-108. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.4p.98>
- Özdemir, O. (2019). Yazma eğitiminde süreç, tür ve süreç-tür temelli yaklaşımların kullanımları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(1), 351-376. <https://doi.org/10.17152/GEFAD.442223>

- Özdemir, O. (2023). Using a genre-based writing method in the distance education classroom. *Turkish Journal of Education*, 12(3), 184-200. <https://doi.org/10.19128/turje.1127389>
- Öztürk, B. K. ve Dağıstanlıoğlu, B. E. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazdıkları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık görünümünün incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 186-201. <https://doi.org/10.17860/MERSINEFD.356640>
- Öztürk, E. ve Ada, Ş. (2006). Sosyal bilgiler eğitiminde proje tabanlı öğrenme ve portfolyo değerlendirme yaklaşımlarının eğitim ve sınav durumlarına yansımaları. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 93-103.
- Pajares, F., & Valiante, G. (1997). Influence of self-efficacy on elementary students' writing. *The Journal of Educational Research*, 90(6), 353-360. <https://doi.org/10.1080/00220671.1997.10544593>
- Park, J. (2020). Benefits of freewriting in an EFL academic writing classroom. *ELT Journal*. <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa018>
- Park, S., & Park, H. (2020). A study on the development of writing abilities and the relationship between writing-related skills in the lower grades of primary school. *Journal of Speech-Language & Hearing Disorders*, 29(3), 45-56. <https://doi.org/10.15724/jslhd.2020.29.3.045>
- Pathan, M. (2025). Writing habits of the undergraduate level EFL learners: A survey. *International Journal of Language and Literary Studies*, 7(2). <https://doi.org/10.36892/ijlls.v7i2.2082>
- Payne, B., & Turner, E. (2005). Benefits of writing with students. *Academic Exchange Quarterly*, 9, 282-286.
- Pleiss, G., Perry, M., & Zastavker, Y. V. (2012, October). Student self-efficacy in introductory project-based learning courses. In *2012 Frontiers in Education Conference Proceedings* (pp. 1-6). IEEE. <https://doi.org/10.1109/FIE.2012.6462457>
- Popović, D. (2019). Teaching methods and their application in writing instruction in primary school. *Facta Universitatis, Series: Teaching, Learning and Teacher Education*, 3(2), 185-196. <https://doi.org/10.31902/fil.28.2019.11>
- Rahman, A., Usalmy, N., Hernández, C., & Refugio, C. (2025a). The impact of project-based learning on mathematics interest and self-efficacy among senior high school students. *Jurnal Elemen*, 11(1), 168-183. <https://doi.org/10.29408/jel.v11i1.27622>
- Rahman, R., Zaki, A., & Pratama, Y. (2025b). The effect of project-based learning on 21st century skills in middle school students in indonesia. *lingeduca: Journal of language and education studies*. <https://doi.org/10.70177/lingeduca.v4i1.2125>
- Rietdijk, S., Van Weijen, D., Janssen, T., Van den Bergh, H., & Rijlaarsdam, G. (2018). Teaching writing in primary education: Classroom practice, time, teachers' beliefs and skills. *Journal of Educational Psychology*, 110(5), 640-663. <https://doi.org/10.1037/edu0000237>

- Rusinovci, X. (2015). Teaching writing through process-genre based approach. *US-China Education Review B*, 5(10), 699-705. <https://doi.org/10.17265/2161-623X/2015.10A.006>
- Saepuloh, D., & Suryani, S. (2020). Improving students' creative thinking and self-efficacy through project-based learning models. *Economica*, 9(1), 42–52. <https://media.neliti.com/media/publications/375763-improving-students-creative-thinking-and-471e1c3f.pdf>
- Sakoğlu, O. (2022). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde düzeltme sembollerinin kullanımının yazma becerisine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Samsudin, M. A., Jamali, S. M., Md Zain, A. N., & Ebrahim, N. A. (2020). The effect of STEM project-based learning on self-efficacy among high-school physics students. *Journal of Turkish Science Education*, 17(1), 94–108. <https://doi.org/10.36681/tused.2020.15>
- Saracaloğlu, A. S., Özyılmaz Akamca, G. ve Yeşildere, S. (2006). İlköğretimde proje tabanlı öğrenmenin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 241-260.
- Scarbrough, H., Swan, J., Laurent, S., Bresnen, M., Edelman, L., & Newell, S. (2004). Project-based learning and the role of learning boundaries. *Organization Studies*, 25(9), 1579-1600.
- Selvaraj, M., & Aziz, A. A. (2019). Systematic review: Approaches in teaching writing skill in ESL classrooms. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 8(4), 450-473. <https://doi.org/10.6007/IJARPED/v8-i4/6564>
- Seyedi, G. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde akademik yazma öğretimi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Shin, M.-H. (2018). Effects of project-based learning on students' motivation and self-efficacy. *English Teaching*, 73(1), 95–114. <https://doi.org/10.15858/engtea.73.1.201803.95>
- Suryani, N. Y., Rizal, S., Rohani, T., & Ratnaningsih, H. (2024). Improving learners' English writing skills through digital technology and project-based learning. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi*, 8(1), 21–34. <https://online-journal.unja.ac.id/JIITUJ/article/view/32506> online-journal.unja.ac.id
- Susanti, A., Rofidah, N., Trisusana, A., & Retnaningdyah, P. (2020). Improving students' writing skill through project-based learning for EFL students. *International Journal of English Linguistics, Literature, and Education (IJELLE)*, 2(2), 50–60. <https://journal.univetbantara.ac.id/index.php/ijelle/article/view/700> journal.univetbantara.ac.id
- Şaşmaz, E., & Çifci, S. (2023). Expert opinions on improving informative text writing skills through descriptive writing practices. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 11(1), 50-59. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.11n.1p.50>
- Şengül, M. (2015). The opinions of instructors teaching Turkish to foreigners about the writing skills of Syrian students. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 177–186.

<https://doi.org/10.11114/jets.v3i5.928>

- Tabuk, M. (2010). Proje tabanlı öğrenmede çoklu zekâ yaklaşımının öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarına etkisi. *Education Sciences*, 5(3), 674-686.
- Takıl, N. B. (2016a). The use of “ask, write, throw” technique as a writing skill practice when teaching Turkish as a foreign language. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 426–436. <https://doi.org/10.5897/ERR2016.2682>
- Takıl, N. B. (2016b). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: Döngüsel yazma etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 421-446. <https://doi.org/10.20296/TSAD.06624>
- Tanış, A. (2022). *Ict-assisted project-based learning to promote 12 English learners' 21st century skills and productive skills*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Tanrıverdi, A. E. ve Tüm, G. (2016). Yabancılar için Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan yazma etkinliklerinde özgünlük. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 244-262.
- Taşdemir, O. (2017). *Yabancılar Türkçe öğretiminde özel yazmanın yazma kaygısına ve yazma eğilimine etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Taşkın, Y. (2018). *Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Taşkın, Y. ve Karakuş Tayşi, E. (2018). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımının yazma becerisine ve yazma kaygısına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1226-1240. <https://doi.org/10.16916/aded.460375>
- TDK. (2023) *Türkçe sözlük* (12. baskı). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizyürek, F. ve Toker, H. (2022). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımı üzerine kuramsal bir çalışma. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 10(3), 54-63.
- Thomas, J. W. (2000). A review of research on project-based learning. <http://www.bie.org/files/researchreviewPBL.pdf>
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38–44. <https://doi.org/10.16916/aded.16018>
- Top, F. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma tekniklerinin kullanılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Tüm, G. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde diktenin yeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 29–40.
- Türk, M. (2017). *Proje tabanlı öğrenmenin yabancı dil kullanımında konuşma yeterliliğine*

- etkisinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Türkben, T. (2019). Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve teknikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(1), 61-98.
- Uysal, Ö. (2021). Proje tabanlı öğrenme ile kazanılan 21. yüzyıl becerilerine yönelik bir nitel araştırma. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 4(2), 85-110.
- Uzun, A. (2022). Yaratıcı yazma etkinliklerinin Çinli öğrencilerin yaşadıkları Türkçe dil bilgisi sorunlarının çözülmesindeki etkisi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 166-182. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.409591>
- Ülker, K. K. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik Türkçe öğretimi: Betimsel bir içerik analizi. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 1(2), 53-68. https://doi.org/10.17932/iau.tomer.2016.019/tomer_v09i2003
- Ülküdür, M. A. ve Bacanak, A. (2013). Proje tabanlı öğrenme etkinlikleri ile oyun tabanlı öğrenme etkinliklerinin hazırlık (geliştirilme) boyutunda karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 21-43.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Vatansever Bayraktar, H. (2015). Proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37), 709-718.
- Vicol, M., Gavriluț, M., & Măță, L. (2024). A quasi-experimental study on the development of creative writing skills in primary school students. *Education Sciences*, 14(1), 91. <https://doi.org/10.3390/educsci14010091>
- Vula, E., Tyfekçi, N., & Biblekaj, L. (2024). Strategies for enhancing ESL writing proficiency: Insights from a pre-university educational setting. *Journal of Educational and Social Research*. <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0179>
- Wale, B., & Bogale, Y. (2021). Using inquiry-based writing instruction to develop students' academic writing skills. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 6, 1–16. <https://doi.org/10.1186/s40862-020-00108-9>
- Widiastuti, N. P. K., Putrayasa, I. B., Pujawan, I. B. G., & Widiana, I. W. (2024). Linguistic intelligence: Improving writing ability through mind mapping of project-based learning. *International Journal of Language Education*, 8(3), 471–482. <https://ojs.unm.ac.id/ijole/article/view/66491> ojs.unm.ac.id
- Yaprak, Z. (2022). The effects of project-based learning (PBL) in EFL context: General language development and personal empowerment. *Journal of Computer and Education Research*, 10(20), 415-433. <https://doi.org/10.18009/jcer.1104483>
- Yavuz, S. (2006). *Proje tabanlı öğrenme modelinin kimya eğitimi öğrencilerinin çevre bilgisi ile çevreye karşı tutumlarına olan etkisinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.

- Yaylı, D. (2019). Practicing genre-based writing in the context of teaching Turkish as a second language. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 35-52.
- Yeniçeri Tuna, K. ve Özdemir, B. (2025). Rehberli yazma tekniği. *Milli Eğitim Dergisi*, 54(247), 1833-1858. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1570499>
- Yıldırım, E. K., & Şentürk, B. (2022). A review of New Istanbul B1 level textbook writing activities. *Research on Education and Psychology*, 6(Özel Sayı 1), 290-312. <https://doi.org/10.54535/rep.1209271>
- Yıldırım, M. (2018). *Yabancılar Türkçe öğretiminde yazma gelişim dosyası uygulaması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, F. (2014). Yeni Hitit yabancılar için Türkçe 2 ders kitabı yazma etkinlikleri üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 9(6), 1747-1755.
- Yılmaz, M. (2021). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde reklam filmi kullanımının öğrencilerin yazma becerisine katkısının belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bursa Uludağ Üniversitesi.
- Yılmaz, O. (2015). Yaratıcı yazma çalışmalarının Türk soylu öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenmelerine katkısı üzerine bir uygulama. *Ekev Akademi Dergisi*, 19(62), 413-426. <https://doi.org/10.17753/EKEV384>
- Yılmaz, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları üzerine bir inceleme*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yiğitoğlu, N., & Reichelt, M. (2014). Using a genre-based approach for writing instruction in a less-commonly-taught language. *Language Awareness*, 23(1-2), 187-202. <https://doi.org/10.1080/09658416.2012.742906>
- Zhang, C. (2024). Teach writing by process writing approach. *Frontiers in Humanities and Social Sciences*, 4(6), 89-93. <https://doi.org/10.54691/6apkv38>
- Zheng, B., Lawrence, J., Warschauer, M., & Lin, C.-H. (2015). Middle school students' writing and feedback in a cloud-based classroom environment. *Technology, Knowledge and Learning*, 20(2), 201–229. <https://doi.org/10.1007/s10758-014-9239-z>
- Zulaeha, D. E., & Marpaung, D. P. (2020). Project-based learning approach to improve students' writing skill. *PROJECT (Professional Journal of English Education)*, 3(1), 120–126. <https://journal.ikipsiliwangi.ac.id/project/article/view/2988>

EKLER

Ek 1: Etik Kurul İzni



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULU
BAŞKANLIĞI
ETİK KURUL KARARI

Etik Kurul Toplantı Tarihi/Sayısı ve Karar No	Tarih :08/07/2022 Toplantı Sayısı:08 Karar No :2022/277
Araştırmanın Başlığı	Proje Tabanlı Öğrenme Yönetiminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi
Sorumlu Araştırmacı	Doç. Dr. Murat ATEŞ
Yardımcı Araştırmacı	Lisansüstü Öğrenci Bünyamin OĞUZ
Etik Kurul Kararı	10680 sayılı başvuru değerlendirilmiş olup, araştırma Etik Kurul tarafından uygun görülmüştür.

ASLI GİBİDİR
08/07/2022

Doç. Dr. Ahmet KURNAZ
Etik Kurul Başkanı

Ek 2: Tez Başlığı Düzeltmesi İçin Enstitü Yönetim Kurulu Kararı



T.C.
NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü



Sayı : E-71052239-100-754035
Konu : Tez Başlığı Düzeltme (Bünyamin OĞUZ)

08.10.2025

DAĞITIM YERLERİNE

Enstitümüz Yönetim Kurulu'nun karar sureti aşağıya çıkartılmıştır.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

TARİH	07.10.2025
TOPLANTI	42
KARAR NO	09
KONU	Tez Başlığı Düzeltme (Bünyamin OĞUZ)
KARAR	
Enstitümüz Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Doktora Programı 21830301304 numaralı öğrencisi Bünyamin OĞUZ'un tez başlığının aşağıdaki şekilde düzeltilmesinin uygun olduğuna , kararın öğrenciye, danışmanına ve Bilim Dalı Başkanlığına bildirilmesine oy birliği ile karar verildi.	
Tez Adı Türkçe	Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi
Tez Adı İngilizce	The Effect of Project-Based Learning Method on Writing Skills of Students Learning Turkish as a Foreign Language
Danışman	Prof. Dr. Murat ATEŞ

e-imzalıdır

Prof.Dr. Ercan TÜRKKAN
Enstitü Müdürü

Dağıtım:
Eğt. Bil. Enst. Türkçe Eğitimi Bilim Dalına
Sayın Prof. Dr. Murat ATEŞ

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Ek 3: Bilgilendirilmiş Onam Formu



NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMALAR ETİK KURULUNA
SUNULACAK
BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU
(Bireylerden veri toplamaya dayalı her türlü araştırmada alınacaktır. Katılımcı Bilgisi Olmadan Doldurulmalıdır)

Bu çalışma Proje Tabanlı Öğrenme Yönteminin Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenen Öğrencilerin Yazma Becerisine Etkisi başlıklı bir araştırma çalışmasıdır. Çalışma Bünyamin OĞUZ tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde proje tabanlı öğrenme yönteminin yazma başarısına ve öz yeterlilik algılarına etkisi ortaya konacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, proje tabanlı öğrenme yöntemiyle hazırlanmış yazma etkinlikleri yapılarak sizden veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe Eğitimi bölümünden Doç. Dr. Murat ATEŞ'e ve Bünyamin OĞUZ'a yönlerebilirsiniz.

Sorumlu Araştırmacı /Yardımcı Araştırmacı Unvan-
Adı-Soyadı: Doktora Öğrencisi Bünyamin OĞUZ

İmza :

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.
(Lütfen bu formu doldurup imzalıdıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

Ek 4: Kişisel Bilgi Formu

Kişisel Bilgi Formu

Değerli katılımcı,

Bu çalışma, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma öz yeterlilik algısı ile yazma başarısını tespit etmeyi amaçlamaktadır. Formda size ait kişisel bilgileri tespit etmeye yönelik sorular yer almaktadır. Lütfen, sorulara ilişkin cevaplarınızda size ait doğru ve samimi bilgileri yazınız/işaretleyiniz. Yazmış olduğunuz bilgiler bu araştırmanın amacı dışında başka bir yerde kullanılmayacaktır.

Bünyamin OĞUZ

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız ()

3. Ülkeniz ()

3. Ana diliniz ()

4. Bildiğiniz yabancı dil(ler) ()

5. Hangi düzeyde eğitim alacaksınız?

Ön lisans ()

Lisans ()

Yüksek Lisans ()

Doktora ()

Türkçe Dil Yeterliliklerine İlişkin Bilgi Formu

6. Kendinizi yazma becerisinde nasıl buluyorsunuz?

Çok iyi () İyi () Orta () Kötü () Çok kötü ()

7. Yazma eğitimi için yapılan dersleri yeterli buluyor musunuz?

Gayet yeterli () Yeterli () Ortalama () Yetersiz () Çok yetersiz ()

8. Sizce Türkçede yazma zor mu?

Evet () Fikrim yok () Hayır ()

9. Yazma dersleri haricinde Türkçe metin (kompozisyon, şiir, öykü vb.) yazıyor musunuz?

Evet () Hayır ()

10. Gündelik yaşamda kısa ileti, elektronik posta, hatırlatma notları vb. yazarken hangi dili kullanıyorsunuz?

Türkçe () Ana dilim () Diğer ()

11. En çok zorlandığınız beceri hangisi veya hangileridir?

Okuma () Dinleme () Yazma () Konuşma ()

12. En iyi olduğunuz beceri hangisi veya hangileridir?

Okuma () Dinleme () Yazma () Konuşma ()

13. Öğretmeninizin sizin yazma becerinizi ne zaman değerlendirmesini tercih edersiniz?

Yazmaya hazırlık yaparken () Yazma sürecinde () Yazdıktan sonra ()

14. Öğretmeninizin sizin yazma becerinizi nasıl değerlendirmesini tercih edersiniz?

Grup olarak () Bireysel olarak () Hem grup hem de bireysel olarak ()

15. Yazma eğitiminin yaşam becerilerinize hangi alanlarda katkı yaptığını düşünüyorsunuz?

Toplantı yönetme ()

İş birliği yapma ()

Plan yapma ()

Problem çözme ()

Diğer (lutfen belirtiniz)

Ek 5: Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği İzni

Sayın hocam, geliştirmiş olduğum "Yabancılar İçin Yazma Becerisi Yetlilik Ölçeğini" çalışmanızda atıf göstererek kullanabilirsiniz. İyi çalışmalar dilerim.

Prof. Dr. K. Kaan BÜYÜKİKİZ
Gaziantep Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü
Türkçe Eğitimi. Ana Bilim Dalı

Merhaba Hocam,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe eğitimi doktora öğrencisiyim.
Tezimde kullanmak üzere tarafınızca geliştirilen "Yabancılar İçin Yazma Becerisi
Öz Yeterlilik Ölçeği " için izin talep etmekteyim.
İlginize teşekkür eder, saygılar sunarım.

Bünyamin OĞUZ



Ek 6: Yabancılar İçin Yazma Becerisi Öz Yeterlilik Ölçeği

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 7: Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarlarının İzni

Merhaba Hocam,

Dereceli puanlama anahtarlarını araştırmanızda kullanabilirsiniz.
Çalışmalarınızda kolaylık dilerim.

Dr. Ahmet Gürkan KARATAŞ
Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi

Merhaba Hocam,

Ben Necmettin Erbakan Üniversitesi Türkçe eğitimi doktora öğrencisiyim. Tezimde kullanmak üzere tarafınızca geliştirilen "Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı " ve "Bilgilendirici/Öğretici Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı" için izin talep etmekteyim.

İlginize teşekkür eder, saygılar sunarım.

Bünyamin OĞUZ

Ek 8: Anlatmaya/Göstermeye Dayalı Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama

Anahtarı

Boyut	Ölçüt	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		Cok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
1. Biçim	1.1. Sayfa Yapısı	Metnin biçimsel organizasyonunda hiç hata yapmaz.	Metnin biçimsel organizasyonunda nadiren hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda kısmen hata yapar.	Metnin biçimsel organizasyonunda sıklıkla hata yapar.
	1.2. Okunaklılık	Yazı hiç zorlanmadan okunabilmektedir.	Yazı zorlanmadan okunabilmektedir.	Yazı biraz zorlanarak okunabilmektedir.	Yazı çoğunlukla okunamamaktadır.
2. Metne Ait Unsurlar	2.1. Başlık	Metnin başlığı içerikle <u>bütünüyle</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>büyük oranda</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>kısmen</u> uyumludur.	Metnin başlığı içerikle <u>uyumsuzdur/yoctur</u> .
	2.2. Giriş	Metnin girişi çok kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. Kişi ve varlık kadrosunun tanıtımı, sahnenin, problemin genel çerçevesinin çizimi hemen kusursuz ve eksiksizdir.	Metnin girişi kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. Kurgusal yapıdaki eksiklikler metnin akışını bozamaz ve okuru çok rahatsız etmez.	Metnin girişi <u>baştan sayma</u> kurgulanmıştır. Ayrıntılara yeterince inilmediğinden belirgin eksiklikler hissedilir.	Metnin girişi <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. Giriş özenstce yapılandırıldığından belirgin bir anlatım güçlüğü görülür.
	2.3. Gelişme	Metnin gelişme bölümü çok kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. Kişi ve varlık kadrosunun ayrıntılı olarak tanıtılması, ana karakteri engelleyen durumlardan bahsedilmesi, karşılaştırma ve çatışmalara yer verilmesinde eksiklik neredeyse hiç görülmez.	Metnin gelişme bölümü kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. Bölümün yapılandırılmasındaki hatalar fark edilmesi güç ve akıcılığı bozmayacak niteliktedir.	Metnin gelişme bölümü <u>üstünkörü</u> kurgulanmıştır. Betimlemelerin ve olay örgüsünün kimi durumlarda yetersiz bir biçimde yapılandırıldığı görülür.	Metnin gelişme bölümü <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. Metnin kurgusu ve akışı çoğunlukla anlaşılabilir ve takip edilemez düzeydedir.
	2.4. Sonuç	Metnin sonuç bölümü çok kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. Problemin çözümü, belirsizliğin ortadan kalkması, okuyucunun rahatlaması sağlanmış ve kurgu bütünüyle yeterli düzeydedir.	Metnin sonuç bölümü kapsamlı bir şekilde kurgulanmıştır. Kurgudaki nadir hatalar okurun dikkatini çekip rahatsız edecek düzeyde değildir ve kurgu hemen hemen yeterli düzeydedir.	Metnin sonuç bölümü gelişigüzel kurgulanmıştır. Sonuç bölümünde belirgin hatalara rastlanır. Metnin anlaşılması okurun çabasına bağlıdır.	Metnin sonuç bölümü <u>kötü bir şekilde</u> organize edilmiştir. Metnin seyrine uygun olmayan ve basit bir kurguyla sonuçlandırılmıştır.
3. Dil ve Anlatım	3.1. Söz varlığı	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>bütünüyle</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. Söz varlığı (temel sözcükler, deyimler, atasözleri, ikilemeler) unsurlarının kullanımında oldukça yeterli düzeydedir.	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>çoğunlukla</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. Yapılan hatalar fark edilmesi güçtür ve metnin akışını bozmamaktadır.	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>kısmen</u> uygun bir şekilde kullanmıştır. Söz varlığını etkin olarak kullanamamaktadır. Bağlama uygun olmayan kullanımlara rastlanmaktadır.	Söz varlığı öğelerini düzeyinin gerektirdiği yetkinlikte <u>çoğunlukla</u> kullanamamıştır. Anlatım dili çoğunlukla okunabilirliği bütünüyle bozan, özensiz, basit ve yanlış kullanımlarla örülüdür.
	3.2. Dil bilgisi	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını <u>çoğunlukla</u> düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını <u>kısmen</u> düzeyine uygun yeterlikte kullanmıştır.	Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarını düzeyine uygun yeterlikte <u>kullanmamıştır</u> .
	3.3. Söz dizimi	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>bütünüyle</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>çoğunlukla</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine <u>kısmen</u> uygun cümleler kurmuştur.	Hedef dildeki cümlelerde söz dizimine uygun cümleleri <u>çoğunlukla</u> kuramamıştır.
	3.4. Bağdaşıklık	Bağdaşıklık unsurlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. Artgönderimler, öngönderimler, eksilti anlatımlar, cümlelerin arasında yer alan bağlantı öğeleri gibi unsurların seçiminde ve kullanımında neredeyse hiç hata yapmamıştır.	Bağdaşıklık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. Bağdaşıklık unsurlarındaki yanlışlıklar okurun dikkatini dağıtmayacak ve metnin yapısını bozmayacak niteliktedir.	Bağdaşıklık unsurlarını <u>kısmen</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır. Metinde belirgin kullanım hatalarına rastlanmaktadır. Anlaşılabilirlik düşük olduğu için okur çabasına ihtiyaç duyulmaktadır.	Bağdaşıklık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde <u>kullanmamıştır</u> . Metindeki yanlışlıklar metnin algılanmasını ve anlamlandırılmasını bütünüyle engellemektedir.
	3.5. Tutarlılık	Tutarlılık unsurlarını doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>kısmen</u> doğru ve etkili bir şekilde kullanmıştır.	Tutarlılık unsurlarını <u>çoğunlukla</u> doğru ve etkili bir şekilde <u>kullanmamıştır</u> .
	3.6. Yazım kuralları	Yazım kurallarında <u>hiç hata</u> yapmamıştır.	En fazla iki veya üç farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	En fazla dört veya beş farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.	Altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.
	3.7. Noktalama işaretleri	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanmada <u>hiç hata</u> yapmamıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla iki veya üç yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken en fazla dört veya beş yerde hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini işlevlerine uygun olarak kullanırken altı ve üzerinde farklı sözcüğün yazımında hata yapmıştır.

Ek 9: Bilgilendirici/Öğretici Metinler İçin Yazma Becerisi Dereceli Puanlama Anahtarı

Boyut	Öküt	PERFORMANS DÜZEYLERİ			
		Çok iyi (4 puan)	İyi (3 puan)	Geliştirilmeli (2 puan)	Yetersiz (1 puan)
1. Organizasyon	1.1. Biçim düzeni	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>hiç hata yapmaz</u> .	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>nadiren</u> hata yapar.	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>zaman zaman</u> hata yapar.	Metnin biçim özelliklerinde ve sayfa kullanımında <u>çoğunlukla</u> hata yapar.
	1.2. Başlık	Metnin başlığı ve içeriği <u>tamamen</u> uyumludur.	Metnin başlığı ve içeriği <u>büyük oranda</u> uyumludur.	Metnin başlığı ve içeriği <u>kısmen</u> uyumludur.	Metnin başlığı ve içeriği <u>uyumsuzdur/bulunmamaktadır</u> .
	1.3. Metnin akışı (Giriş, gelişme, sonuç)	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>ustalıkla</u> şekillendirmiştir. <i>Ana düşünceyi yardımcı fikirlerle ustaca öterek tezlerini, düşüncelerini ve amaçladıklarını güçlü bir şekilde sunmuştur.</i>	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>iyi bir biçimde</u> şekillendirmiştir. <i>Yer yer eksiklikler olsa da ana düşünceyi yardımcı fikirlerle destekleyerek tezlerini kapsamlı bir şekilde sunmuştur.</i>	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>acemice</u> şekillendirmiştir. <i>Metnin kurgulanışında, akışında belirgin eksiklikler göze çarparken metnin bütününde bağlantı kurabilmek güçtür.</i>	Metnin ana omurgasının kurgulanışı, ilerleyişi ve sonlandırılışını <u>özensizce</u> şekillendirmiştir. <i>Basmakalıp ifadelerle organize edilen metni takip etmek mümkün olmamakla birlikte anlatımda da belirgin eksiklikler görülür.</i>
2. Metnin yapısı ve kurgusu	2.1. Söz varlığı	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>tam anlamıyla</u> uyumludur.	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>çoğu zaman</u> uyumludur.	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>kısmen</u> uyumludur.	Söz varlığı öğelerini kullanmadaki becerisi, düzeyinin gerektirdiği yetkinlikle <u>çoğu zaman</u> <u>uyumsuzdur</u> .
	2.2. Dil bilgisi doğruluğu	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarını <u>tamamen doğru bir biçimde</u> kullanmıştır. <i>Zihindekileri bildiği yapılarla eksiksiz olarak ifade eder. Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarına uyar.</i>	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarını kullanmada <u>nadiren</u> hata yapar. <i>Zihindekileri bildiği yapılarla çoğu zaman ifade eder. Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarına uyar.</i>	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarının kullanımında <u>zaman zaman</u> hata yapar. <i>Metin, seviyesinin gerektiklerine uygun olmakla birlikte kısmen hatalar yapar.</i>	Dil düzeyinin gerektirdiği gramer yapılarının kullanımında sık sık hata yapar. <i>Metin, seviyesine uygun değildir. Ses, şekil, cümle bilgisi kurallarında oldukça savraktır.</i>
	2.3. Amaç	Metinde amaçlananları <u>ustalıkla</u> anlatmıştır. <i>Savunulan amaç/tez kapsamlı bir biçimde yapılandırılmış ve okuyucuya aktarılmıştır.</i>	Metinde amaçlananları <u>iyi bir biçimde</u> anlatmıştır. <i>Savunulanlar iyi bir şekilde yapılandırılmıştır, eksiklikler nadiren göze çarpar.</i>	Metinde amaçlananları <u>acemice</u> anlatmıştır. <i>Metnin fikri altyapısında belirgin eksiklikler görülmüştür, yer yer tezden uzaklaştır.</i>	Metinde amaçlananları <u>özensizce</u> anlatmıştır. <i>Metindeki tezler çoğunlukla anlaşılmaz düzeyde ve itinasızdır.</i>
	2.4. Görüşler/fikirler	Metinde savunulan görüşleri anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>tamamen uyumlu bir şekilde</u> bir araya getirmiştir. <i>Katıldığı ve karşı görüşlere eleştirel bir şekilde yer vermiş ve anlatımı ustalıkla şekillendirmiştir.</i>	Metinde savunulan görüşleri anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>doğru bir şekilde</u> bir araya getirmiştir. <i>Metindeki görüşlerde (savunulan-zıt) ve bunları ilişkilendirmede nadiren eksiklikler vardır.</i>	Metinde savunulan görüşleri anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>kısmen doğru bir şekilde</u> bir araya getirmiştir. <i>Metinde, fikirlerini ifade etmede ve dayanaklandırmada yer yer eksiklikler görülür.</i>	Metinde savunulan görüşlere anlamlı ve tutarlı bir bağlamda <u>yer vermemiştir</u> . <i>Metinde, fikirler özensizce sunulmuştur, nelerin savunulduğu ve nelerle karşı olunduğu belirgin değildir.</i>
3. Metin yönetimi	3.1. Bağdaşıklık	Bağdaşıklık öğelerini <u>tamamen doğru bir şekilde</u> kullanmıştır. <i>Sözcük, cümle, paragraf ve metin düzeyinde kurulan örüntüde neredeyse hiç hata bulunmaz.</i>	Bağdaşıklık öğelerini <u>çoğu zaman doğru</u> kullanmıştır. <i>Sözcük, cümle, paragraf ve metin düzeyinde kurulan örüntüde nadiren hata olur. Hatalar metnin anlaşılmasını etkilemez.</i>	Bağdaşıklık öğelerini <u>kısmen doğru</u> kullanmıştır. <i>Metinde kurulan örüntüde bazen hatalar olur. Bu hatalar anlatımı önemli ölçüde etkiler.</i>	Bağdaşıklık öğelerini kullanmada <u>çoğunlukla</u> hata yapar. <i>Metinde kurulan örüntüde çok sık hatalar olur. Bu hatalar anlatımı oldukça bulanıklaştırır.</i>
	3.2. Tutarlılık	Tutarlılık öğelerini <u>tamamen doğru bir şekilde</u> kullanmıştır. <i>Metinde mantıklı bir bütünlük vardır. Savunduğu ve karşı olduğu görüşler arasındaki zıtlıklar ve paralellikler net bir şekilde açıklanmıştır.</i>	Tutarlılık öğelerini <u>çoğu zaman doğru</u> kullanmıştır. <i>Metinde bir bütünlük vardır. Savunduğu ve karşı olduğu görüşler arasındaki zıtlıklar ve paralellikler ortaya konmuştur.</i>	Tutarlılık öğelerini <u>kısmen doğru</u> kullanmıştır. <i>Metinde bütünlük vardır. Fakat savunduğu ve karşı olduğu görüşler arasındaki ilişkilerin yapılandırılması zaman zaman eksiktir.</i>	Tutarlılık öğelerini kullanmada <u>çoğunlukla</u> hata yapar. <i>Metinde bir bütünlük bulunmaz. Anlatımdaki eksiklikler ve kusurlar fikirleri gölgeler.</i>
	3.3. İnandırıcılık	Metni okuyucu açısından <u>tamamen inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmıştır.	Metni okuyucu açısından <u>çoğunlukla inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmıştır.	Metni okuyucu açısından <u>kısmen inandırıcı bir yapıda</u> kurgulanmıştır.	Metni okuyucu açısından <u>inandırıcı bir yapıda kurgulanmamıştır</u> .
4. Yazım ve noktalama	4.1. Yazım kuralları	Yazım kurallarına <u>bütünüyle</u> uymuştur.	<u>En fazla iki veya üç</u> farklı kelimedede hata yapmıştır.	<u>En dört veya beş</u> farklı kelimedede hata yapmıştır.	<u>Altı ve daha fazla</u> kelimenin yazımında hata yapmıştır.
	4.2. Noktalama işaretleri	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>hiç hata</u> yapmamıştır.	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>en fazla iki veya üç</u> kez hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>en fazla dört veya beş</u> kez hata yapmıştır.	Noktalama işaretlerini kullanırken <u>altının üstünde</u> hata yapmıştır.

Ek 10: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

1. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi sürecindeki uygulamaların avantajları ve dezavantajları nelerdir?
2. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitimi süreci yazma becerinizi geliştirdi mi? Evet ise hangi açıdan geliştirdi? Hayır, ise neden?
3. Proje tabanlı öğrenme yöntemine göre yazma eğitiminin diğer dil becerilerinize bir katkısı oldu mu? Evet, ise, nasıl katkısı oldu?
4. Proje tabanlı öğrenme bağlamında deney sürecindeki uygulamalar kaygınızı/kendinize güveninizi ne şekilde etkiledi? Açıklar mısınız?



Ek 11: Deney ve Kontrol Grubu Yazma Süreci

YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ

HAFTALIK YAZMA KONULARI (B1)

DENEY GRUBU

HAFTA	KONU/GÖREV- HABER METNİ-ÜLKE TANITIM REHBERİ HAZIRLAMA
1.HAFTA	➤ Proje konularının belirlenmesi ➤ Proje konusu olarak seçilen “haber metni hazırlama” ve “ülke tanıtım rehberleri hazırlama” görevlerinin anlatılması ➤ Proje görevlerinden haber metni hazırlamanın yurt içi haberler ve yurt dışı haberler olarak belirlenmesi ➤ Haber metninin “ekonomi, hava durumu, kültür, sağlık, siyaset, spor, teknoloji” konularından üçüyle sınırlandırılması ➤ Ülke tanıtım rehberleri (Cezayir, Endonezya, Kenya, Nijerya, Uganda) hazırlama projesi görevi için grupların oluşturulması
2.HAFTA	➤ Öğrencilerin seçtiği yurt içi ve yurt dışı haber metinleriyle ilgili araştırma yaparak taslak oluşturma ➤ Öğrencilerin oluşturduğu haber metni taslaklarıyla ilgili geri bildirim verme ➤ Ülke tanıtım rehberleri için oluşturulan gruplarda görev paylaşımı yapılması ➤ Ülke tanıtım rehberleri için grup üyelerinin görev alanına göre araştırma yaparak taslak oluşturma ➤ Öğrencilerin oluşturduğu ülke tanıtım rehberleri ile ilgili ilgili geri bildirim verme
3.HAFTA	➤ Öğrencilerin hazırlayacağı haber metinleriyle ilgili benzer çalışmaları incelemesi ➤ Öğrencilerin hazırlayacağı haber metinleri ile ilgili taslakları geliştirmesi ➤ Öğrencilerin çalışmaları ile ilgili geri bildirim verme ➤ Grubun hazırlayacağı ülke tanıtım rehberleri ile ilgili benzer çalışmaları incelemesi ➤ Grubun hazırlayacağı ülke tanıtım rehberlerini geliştirmesi ➤ Gruba çalışmaları ile ilgili geri bildirim verme
4.HAFTA	➤ Öğrencilerin hazırladığı haber metinleri ile ilgili taslakları sınıfta öğretmen masasında sunmaları ➤ Öğrencilerin sunduğu haber metni taslakları ile ilgili akranlarının geri bildirim vermesi ➤ Öğrencilerin sunduğu haber metni taslakları ile ilgili öğretim elemanının geri bildirim vermesi ➤ Öğrencilerin aldıkları geri bildirimlere göre haber metni taslaklarını yeniden düzenlemesi ➤ Grupların hazırladığı ülke tanıtım rehberlerinin taslağını sınıfın akıllı tahtasını kullanarak sunması ➤ Akranlarının ülke tanıtım rehberleri taslağı ile ilgili geri bildirim vermesi ➤ Öğretim elemanının ülke tanıtım rehberleri taslağı ile ilgili geri bildirim vermesi ➤ Grup üyelerinin aldıkları geri bildirimlere göre ülke tanıtım rehberleri taslağını yeniden düzenlemesi
5.HAFTA	➤ Öğrencilerin geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenledikleri haber metnini sunmak için uygun yöntemi belirlemesi ➤ Öğrencilerin görsel ve işitsel materyallerle desteklenmiş haber metnlerini okul konferans salonunda kitle karşısında sunmaları ➤ Dinleyicilerin öğrencileri alkışlayarak tebrik etmeleri ➤ Grupların geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenledikleri ülke tanıtım rehberlerini sunmak için akıllı tahta ile uyumlu yöntemi belirlemesi ➤ Yerel kıyafetler ve bayraklarla hazırlanan grupların görsel ve işitsel materyallerle tasarlanmış ülke tanıtım rehberlerini sunmaları ➤ Dinleyicilerin grupları alkışlayarak tebrik etmeleri ➤ Öğrenci ve gruplara geri bildirim verme
6.HAFTA	➤ Öğrencilerin sunumlarına devam edilmesi ➤ Grupların sunumlarına devam edilmesi ➤ Öğrenci ve gruplara geri bildirim verilmesi ➤ Hazırlanan ülke tanıtım rehberlerinin izleyicilerle paylaşılması

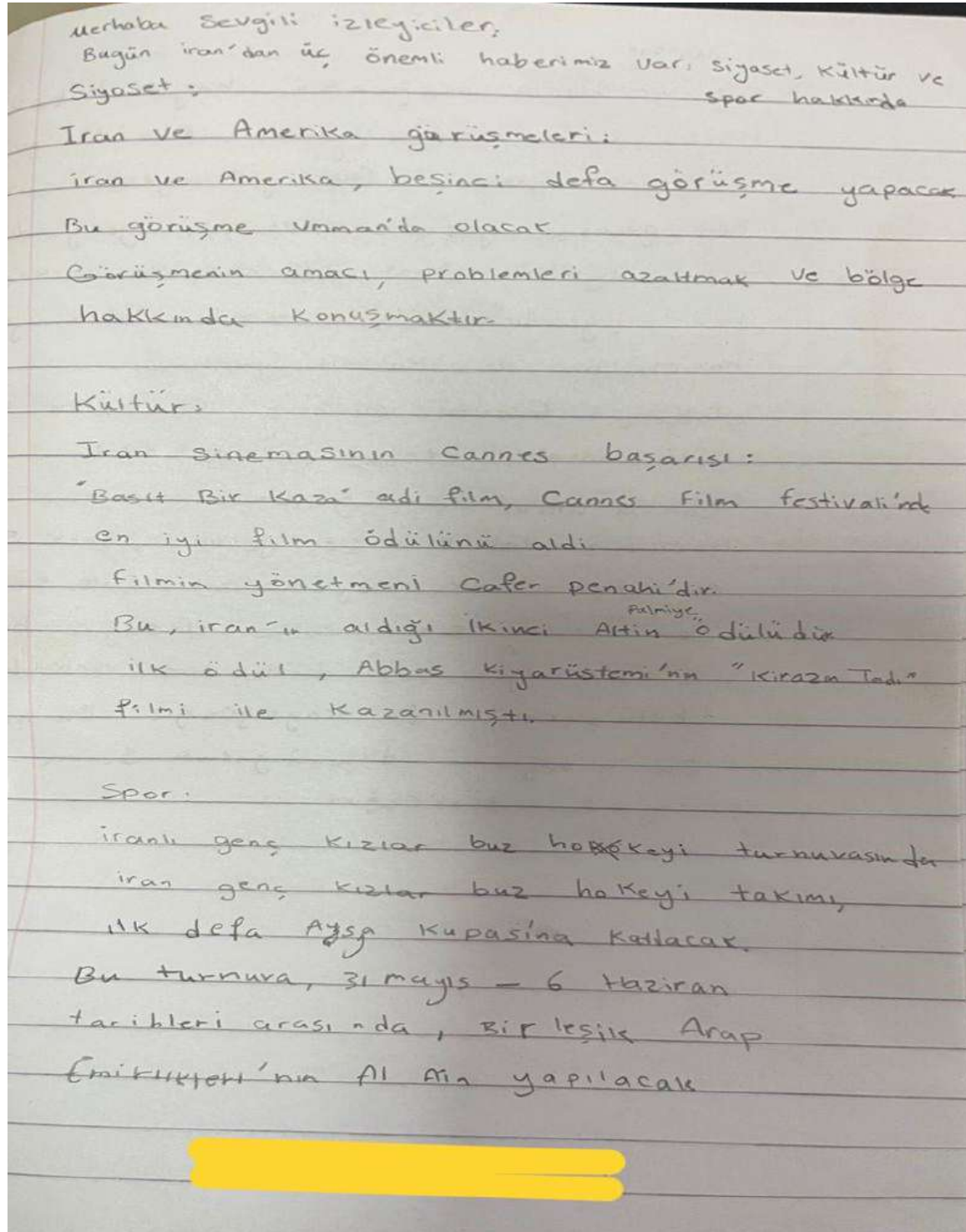
YEDİ İKLİM TÜRKÇE ÖĞRETİM SETİ

HAFTALIK YAZMA KONULARI (B1)

KONTROL GRUBU

HAFTA	KONU
1. HAFTA	➤ Size bir yakınınızdan büyük bir miras kaldı. Neler yaparsınız? ➤ Bir topluluk önünde konuşurken kendinizi nasıl hissedersiniz? ➤ Sizce internet yokken insanlar neler yapıyordu/nasıl yaşıyordu?
2. HAFTA	➤ Ülkenizdeki önemli bir sanatçıyı arkadaşlarınıza tanıtınız. ➤ Bir bilgisayar şirketi sahibisiniz. Bilgisayar mühendisi arıyorsunuz. Başvuru şartlarını ayrıntılı olarak belirten bir ilan metni hazırlayınız. ➤ Hoşunuza giden bir filmin özetini yazınız.
3. HAFTA	➤ Çevrenizdeki bir üniversitenin eğitim, barınma, sağlık vb. imkânlarını araştırıp yazınız. ➤ “Bir lisan, bir insan. İki lisan, iki insan.” sözünü açıklayınız. ➤ Yunus Emre Enstitüsü Türk Kültür Merkezine Türkçe kursuna katılma ve kurs hakkında bilgi alma isteğinizi belirten bir e posta yazınız.
4. HAFTA	➤ Kiralık olarak bir evde oturuyorsunuz ve bu evi yeni biri satın alıyor. Sizden evi bir ayda boşaltmanızı istiyor. Fakat bu imkânsız. Yeni ev sahibinizi ikna etmek için durumunuzu gerekçeleriyle ifade eden bir yazı yazınız. ➤ Engellilerin hayatlarını kolaylaştırmak için ne yapmak lazım? Örneklerle yazınız. ➤ En sevdiğiniz filmin konusu ve karakterlerinden hareketle özetleyiniz.
5. HAFTA	➤ Haber metni yazınız. ➤ Arkadaşınıza bilgisayarınızın olumlu ve olumsuz özelliklerini anlatan bir e-posta yazınız. ➤ En sevdiğiniz animasyon filmini anlatan bir yazı yazınız.
6. HAFTA	➤ Ülkenizdeki bir festivali anlatınız. ➤ Düğününüz nasıldı? Nasıl bir düğününüz olsun istersiniz? Yazınız. ➤ Sizce üniversiteye nasıl hazırlanmalı? Bu süreci anlatınız.

Ek 12: Deney Grubu Öğrencilerinin Ürünlerinden Örnekler



Merhaba, değerli seyirciler. Adım [redacted]
ve bunlar haberlerdir. Bugün saat 15'te Maracaibo Gölünde
bir petrol sızıntısı oldu. PDVSA (Venezuelanın Petrolü)nden
işçiler "bu kaza için çok özür dileriz. Venezuela halkı
için çalışmaya devam edeceğiz" diyorlar. Uzmanlar durumu
değerlendiriyor.

Diğer haberlerde, bugün dolar devleti (ya da Vene-
zuela Merkez Bankasından doları) 96,53 bolivarlar
kapatıldı. Aksine, paralel doları 133,34 bolivarlar
kapatıldı, önceki güne göre %0,04 arttı.

Son olarak kültür haberlerdir. Bugün ülkemiz
boyunca "Ulusal dans ve tiyatro festivali Mayıs Hafta"
Başkanı anısına kutlacaktır. Ülkemizdeki her Bolivar
Meydanında ailece ziyaret edebilirsiniz. Joropo, folklor,
her şey için her de yetişkinler için tiyatro ve
geleneksel yemekleri öğlenebilirsiniz. Katılırsanız, su ve
güneş kremi kullanmak unutmayınız.

Bugünkü haberler bu kadar, sonraki sefere görüş-
ürs. iyi günler.

Merhaba sevgili Seyirciler! Ben [redacted] Bugünkü
haber bültenimize hoş geldiniz. Şimdi Kenya'daki gelişmelere
göz atalım.

Hava Durumu

Şimdi Kenya'dan hava durumu:

Meteorologlara göre hafta boyunca sıcaklıklar yükselecek.
Bazı bölgelerde kısa süreli yağmurlar bekleniyor.

Ekonomi

Kenya ekonomisi büyümeye devam ediyor

Tarım sektörü iyi sonuçlar verdi. Arzaki enflasyon hâlâ
önemli bir sorun olarak görülüyor

Spor

Kenya'da spor haberleri

Milli atletlerimiz Avrupa'daki yarışlarda büyük başarı elde
etti. Özellikle uzun mesafe koşularında madalya kazandılar.

Bugünkü habelerimiz bu kadar.

Ülkemizde haberlerle tekrar görüşmek üzere.

Teşekkür ederim, hoşça kalın!

Merhaba sevgili izleyiciler! Ben [redacted]. Bugünkü haber bültenimize hoş geldiniz. Vitrini Türkiye'deki gelişmelere göz atalım.

Siyaset

Türkiye'de siyaset gündemi yoğun. Hükümet yeni bir reform paketi hazırlıyor. Bu reformlar ekonomi ve eğitim alanlarında değişiklikler getirecek.

Spor

Spor haberleriyle devam ediyoruz. Süper Lig'de bu hafta Galatasaray ile Trabzonspor karşılaştı. Mac 2-2 berabere bitti. Taraftarlar büyük heyecan yaşadı.

Eğitim

Eğitim alanında yeni gelişmeler var. Milli Eğitim Bakanlığı, dijital eğitim platformunu güncelledi. Artık öğrenciler daha kolay uzaktan ders alabilmektedir.

Kültür

Kültür haberleriyle devam ediyoruz. İstanbul'da bu hafta Uluslararası Tiyatro Festivali başladı. Tuzellerce sanatçı ve izleyici bir araya geldi.

Bugünkü haber bültenimizin sonuna geldik. Türkiye'den haberlerle tekrar karşınızda olacağız. Bizi izlediğiniz için teşekkür ederiz. Hoşça kalın, sağlıklı kalın!

Sevgili izleyiciler, Ekvador en hızlı haber Hoş geldiniz.

[Redacted] Esmeraldas'de Pasifik Rafinerisinde yangın çıktı. Nedeni bilinmiyor. Şans eseri ölüm yok. Bu olayın Ekvador'un çevre ve ekonomisi üzerinde olumsuz etkileri vardır. Ekvador, geçen yıl 8.647 milyon dolar üreten bu ana ihracat ürünü olan petrole bağımlıdır.

Ekvador, 21 Haziran'da Ekvador'un And bölgesinin en önemli festivallerinden biri olan inti Raymi (Güneş Günü) kutlamaya hazırlanıyor.

Burada müzik ve dansla kulllanır ve hasat için güneşe, toprağa ve doğaya teşekkür edilir.

Bu hafta Ekvador için çok iyi geçti. Dün Chelsea UEFA Şampiyonlar Ligi'ni kazandı. Son golü Moisés Caicedo attı. Ayrıca Richard Carapaz Giro d'Italia sıralamasında ikinci sırada oldu. Sadece 4 etap kala Ekvadorluların hayali Richard Carapaz'ın altın madalya alması

Sizin için [Redacted] rapor ettim. İyi günler.

Saygılı seyirciler NTV Uganda haberlerine hoş geldiniz.
Ben [redacted] bugün sizin haber sunucunuz olacağım

Kültür haberleri

Batara halkı özel dans yapar. Dansın adı "Amayye" dir. Erkekler hızlı dans yapar, Kadınlar güzel hareketler yapar. Bu dans sevgi ve mutluluğu gösterir. İki bebek dansa, aile küçük bir tören yapar. Müzik çalar, insanlar dua eder. Bu tören bebeğe sans getireceği diye yapılır.

Hava durumu

Bu hafta Uganda'da hava durumu yağmurlu. Sabahları yağmur yağıyor. Öğleden sonra güneş çıkıyor. Sıcaklık 25 derece. Bugün Kampala, Ntinda, Banda ve çevresindeki bazı bölgelerde şiddetli yağmur yağacak. Temsiye almak iyi olur.

Sağlık haberleri

Biliyorsunuz. Hava değişikliği yüzünden hava yoluyla bulaşan hastalıkları arttı. Mucala grip, nezle ve baş ağrısı. Ancak bugün Wil dengezi Kibuye köyünde ev eve özel tedavi edildi ve birtane ilaç hastalara verildi.

Bana ayırdığınız zaman için çok teşekkür ederim

Mehaba değerli seyirciler, Türkiye'deki güncel gelişmelerle haber getiriyorum.

* Haber Başlıkları

- Elektrik ve doğal gaz fiyatlarında birkaç ay içinde artış planlanmıyor.
- Cumhurbaşkanı Erdoğan: Türkiye'yi sporun çeşitli branşlarında farklı bir seviyeye taşıdık.
- Hatay'da sağlıklı koşullarda taşınan 34 kilogram et ele geçirildi.

* Detay

Bakan Bayraktar, gelecek birkaç ay içinde elektrik ve doğal gaz yönelik fiyat artışı planlanmadığını söyledi.

Bakan Bayraktar, "Türkiye, dünyanın önce büyük filanına sahip. Osman Gazi ikinci faz üretimimizi gerçekleştirecek.

Birinci faz ile ürettiğimiz günlük 9,5 milyon metre kupa 10-105 milyon metre kupa ekleyeceğiz" açıklamasını yaptı.

Cumhurbaşkanı Erdoğan, son 23 seride Türkiye'yi sporun çeşitli branşlarında çok farklı seviyelere taşıdıklarını, spor kulüplerinin tamamını eşit şekilde bapurlarına bastıklarını, spora siyaset karıştırma hamkelerine de müsaade etmediklerini söyledi.

Hatay'da Merkez Antakya ilçesinde uygun koşullar sağlanmadan taşınan 34 kilogram bozulmuş et ele geçirildi. İl Tarım ve Orman Müdürlüğü'nden yapılan açıklamaya göre, ekipler yol kontrol noktasında bir aracı durdurdu.

Sevgeli seyirciler bugünkü haberleri bu kadar. Dilediğiniz için çok teşekkür ederim. Tarım güvüsürüz.

Merhaba sevgili seyirciler! Ben [redacted] ve
bugünkü spor, kültür ve hava durumu haberleri size getiriyorum.

* Spor Haberleri

Dün [redacted] Londra'daki GTech Community
Stadyumunda oynanan maçta Nijerya, Gana'yı 2-1 yenerek
finale çıktı. Nijerya'da yarıda iki gol buldu, Gana ise ikinci
yarıda bir golle karşılık verdi. Nijerya skoru koruyarak
finalde Jamaika ile eşleşti

* Kültür Haberleri

[redacted] olacak. Nijerya'da
bayram namazı saat 7'de kılınacak. Bu yıl Kano'da Durbar
törenleri olmayacak çünkü kral hastaneye kaldırıldı.

* Hava Durumu

Meteoroloğlara göre gelecek hafta hava değiştiyecek.
Kuzey Nijerya'da hava sıcak ve kurak olacak. Aynı zamanda
Güney'de ise yağmurlu ve nemli olacak. Kıyı bölgelerde
hem sıcaklık hem nem yüksek olacak.

Sevgili seyirciler Bugünkü haberleri bu kadar. Ben
dinlediğiniz için çok teşekkür ederim.

Merhaba Sayın Seyirciler
bugün size 3 haber getirdim
Spor, hava durumu, Sağlık
Spor, bugün Saat 19:00 Iraklı
Ürdün Futbol maçı oynayacaklar
Spor Kanalında.

hava durumu

Bugün hava durumu Yağmurlu
ve Soğuk lütfen Kalın Kıyafatleri
giyin

Merhaba Sayın Seyirciler bugün size

3 haber vereceğim. Spor, Eğitim, Hava durumu

Galatasaray, Süper lig'de

Kutladı Cumhurbaşkanı Recep Tayyip

Erdoğan, Kulüp yöneticileri ve teknik heyeti

Kabul etti.

Eğitim Gelişmeleri, Türkiye'de ortalama

eğitim süresi, itibarıyla 9,5 yıla

Yükseldi. Ayrıca 25-34 yaş grubundaki

bireylerin yüksek öğretim mezunu oranı

%44,9'a ulaştı.

Merhaba sevgili izleyiciler, Adım [redacted] ve sizlere
Gana'dan ekonomi, eğitim ve sağlık alanlarındaki
en güncel haberleri getiriyorum

Ekonomi alanında, Gana dikkat çekici bir ilerleme
kaydediyor. Gana cedi, son dönemde önemli bir değer
kazandı ve şu anda dünyanın en iyi performans
gösteren para birimlerinden biri olarak öne alıyor.
Hükümet, Gana Hava Yolları'nın yeniden faaliyete
gececeğini açıkladı. Bu gelişmenin ülkeye yıllık 10
milyar doların üzerinde gelir sağlaması bekleniyor.
Ayrıca, Gana Uluslararası Para Fonu'na (IMF) olan borcunun
%50'sini ödeyerek tarihi bir başarıya imza attı.

Eğitim alanında ise hem öğretmenler hem öğrenciler için
sevinç verici haberler var. Hükümet, öğretmen maaşlarına
%20 oranında zam yaptı. Bununla birlikte, ülkedeki tüm
okul çocukları ve engelli çocuklar için ücretsiz eğitim
uygulaması hayata geçirildi. Bu adım, eğitime erişimi
herkes için daha adil hale getirmeyi amaçlıyor.

Sağlık sektöründe, hükümet tüm vatandaşlar için ücretsiz
sağlık sigortası sistemini başlattı. Ayrıca ülke genelinde
hastane yapılarının genişletilmesi için çalışmalar sürüyor.
Ancak, kuzey Bölgesi'nde artan ölüm oranları endişe
yaratıyor. Konuya ilişkin bir soruşturma başlatıldı
ve soa konusu bölgedeki hastane, geçici olarak
kapatıldı.

Ancak bu durum önemli bir soruyu da gündeme
getiriyor. Bir soruşturma sırasında, özellikle bölgenin
acil sağlık hizmetine ihtiyaç duyabileceği bir zamanda,
bir hastanenin tamamen kapatılması doğru bir
karar mı? Bu konu tartışmalara yol açmaya
devam ediyor ve gelişmeleri yakından takip
ediyoruz.

Ben [redacted] bildirdim. Gelişmeleri
aktarmaya devam edeceğim. Bizi izlemeye
devam edin, hoşça kalın

^{benim aklımda}
Merhaba değerli izleyiciler, bugünkü Türkiye gündemiyle karşınızdayım. Kültür, ekonomi ve eğitim alanlarındaki önemli gelişmeleri ele alacağım. Heydi, detaylara birlikte bakalım.

Kültür Haberleri
Kurban Bayramı yaklaşırken, Türkiye'de hazırlıklar başladı. Özellikle şehirlerde aileler kurbanlık hayvan almaya hazırlanıyor. Bu yıl birçok kişi Trabzon köylerine giderek hayvanları doğrudan yetiştiricilerden alıyor. Hem daha sağlıklı ve uygun fiyatlı hayvan bulmak hem de köylere destek olmak için bu uygulamalar yapılıyor. Bu yüzden karadüzdeki kasaplar ve çiftliklerde yoğunluk yaşanıyor.

Ekonomik Gelişmeler

Yolsuzluk ve terörle bağlantılı suçlamalarda tutuldu. Bu tutuklama, ülke genelinde protestolara ve uluslararası tepkilere yol açtı. Eleştirilenler, olayın siyasi amaçlı olduğunu savunuyor. Tutuklu olmasına rağmen için aday gösterildiği açıklan

Eğitim Haberleri

Milli Eğitim Bakanlığı, eğitim-öğretim yılında "Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli"ni uygulamaya koydu. Bu kapsamda, ana sınıfı ile 1, 5. ve 9. sınıflarda ders içerikleri %35 oranında sadeleştirildi. Yeni müfredat, dijital araçlar ve artırılmış gerçeklik dijital araçlar ve materyallerle zenginleştirildi. Ayrıca, ilkokullarda sınav saati uygulaması kaldırıldı ve öğrencilerin gelişimi süreci odaklı değerlendirme yöntemleriyle takip edilmeye başlandı.

Özetle

Bizim için teşekkür ederim.

Değerli Seyirciler

Bu saate ait hava durumu haberleri hakkında Rusya'nın merkezindeki;

~~Orta Rusya'daki~~ mevcut hava açık, güneşli, sıcaklık 20-25 derece arasında değişiyor.

Moskova'da şu anda +25 derece, ancak akşam saatlerinde yağmur bekleniyor, lütfen

şemsiyelerinizi unutmayın ve sevdiklerinize onların sevdiklerini söyleyin.

Siyaset haberlerine geçelim:

15 Mayıs'ta İstanbul'da Rusya ve Ukrayna arasında görüşmeler yapıldı. Taraflar başarılı bir şekilde aynı yönde çalışmaya devam etmeyi Anlaştı.

Şimdi kültür haberlerine:

Moskova'da Slav yazısı ve kültürü günü coşkuya kutlandı. Festivalde halk şarkıları dinlenebilir, geleneksel kostümler giyilebilir ve böreklerin ikram edilebilirdi.

Şimdilik bu kadar, ilginizi için teşekkür ederiz

Bugünü Venezuela haberlerimize
Sergili izleyiciler, size gazeteciniz Roxana Seskenin
Bugünkü ^{Venezuela} ekonomik haberlerimizi

ABD'li petrol şirketi Chevron, 29 Mayıs Şarşamba
günü ABD yaptırımlarına uyduğunu açıkladı.
Bu yaptırımlar, Güney Amerika ülkesi Venezuela'daki
üretimini durdurulmasını talep ediyor (demand).
Çünkü Venezuela'da faaliyet gösterme lisansı sona erdi.
ABD'nin yeni yaptırımları arasında Venezuela'da
ABD'li şirketlerin faaliyetleri yer almıyor (take place).

İkinci haberimizi, ^{politikal} Venezuelalı halk sokaklarda kutluyor
ve şarşamba kutluyor çünkü 29 Mayıs'ta Valiler ve
milletvekilleri Seçimleri yapıldı; resmi parti
24 eyaletten 23'ünde kazandı

Üçüncü haberimiz ^{sok yarımda} denize gitmek için Venezuelalı
halk hazırlanıyor çünkü önümüzdeki aylarda
güneşli ve sıcak olacak. Venezuela'nın
en popüler yerlerinden biri La Guaira ve
Margaritadır (tatil için gitmek için)

Sergili izleyiciler bugünkü haberlerimiz
bu kadar!

İyi akşamlar izleyiciler, bu gün [redacted]
[redacted] ID TV stüdyosundan sizlerle birlikteyim.

Bugün Jakarta'da hava güneşli ve sıcaklık yaklaşık 33 derece. Gece ise 26 dereceye kadar düşmesi bekleniyor. UV indeksi son yüksek olduğundan güneş ışınlarına karşı dikkat edin ve güneş ~~stane~~ kremi sürekli kullanın. Yarın da benzer hava koşulları devam edecek.

İlincisi, Güneydoğu Asya Ülkeleri Birliği ya da ASEAN, Güneydoğu Asya ülkeleriyle oluşturan bir birliktir. Endonezya, [redacted] Malezya'da 46. ASEAN Konferansı'na katılıyor. Bu yıldaki konferansın konusu "Kapsayıcılık ve Sürdürülebilirlik"tir. Bu konferansta Endonezya, Singapur, Tayland, Filipinler, Vietnam, Laos, Kamboçya, Myanmar, Brunei, Parusalam ve ev sahibi olan ülke Malezya katılıyorlar. Konferansın amacı Güneydoğu Asya bölgelerinde ülkeler arasındaki ilişkilerin birbirleriyle güçlendirilmeli.

En sonunda, [redacted] kurban bayramı ~~namaz~~ namazı kılmalı için Endonezya'da vilayetlerinde Din Bakanlığı tarafından 114 ~~sta~~ stratejik hilal izleme noluası olarak hazırlandı. Bizi izlediğiniz için teşekkür ederiz. Hoşça kalın.

İyi akşamlar izleyiciler, bugün

APBU stüdyosundan sizlerle birlikteyim.

Ankara'da bugün çok gürültülü sağanak yağış bekleniyor. Gün içinde sıcaklık 23°C civarında seyredecek. Özellikle öğleden sonra kuvvetli rüzgar ve kısa süreli şiddetli yağışlar yaşanabilir.

Ankara Üniversitesi Süreli Eğitim Merkezi düzenlenen "Yapay Zeka Eğitim Programı", 10 Mayıs - 31 Mayıs tarihleri arasında gerçekleştiriliyor. Hem çevrim içi hem yüz yüze formatta sunulan bu programla, öğretmenlerin ve akademisyenlerin yapay zekâya dayalı eğitim uygulamalarında yetkinlik kazanmaları hedefleniyor. Eğitimi başarıyla tamamlayan katılımcılara sertifika verilecek.

İstanbul Kültür Sanat Vakfı tarafından düzenlenen 26. İstanbul Uluslararası Tiyatro Festivali bugün başladı. Festivalde 15 farklı ülkeden tiyatro grupları sahne alacak. Gösterimler, 14 Haziran'a kadar Kadıköy ve Beyoğlu'ndaki sahnelerde gerçekleştirilecek.

Beni izlediğiniz için teşekkür ederim. Hoşça kalın.

[REDACTED]

Ara haberlere hoş geldiniz bugün Patience Chappura'yı dinliyorsunuz.

Zimbabve Meteoroloji Hizmetleri Departmanı, ülke genelinde aşırı gökğüzü ve değişken sıcaklıklar bildirmektedir. Salı günü 27 Mayıs'ta Nyanga'da sabah erken saatlerde biraz yağmur ve sis olduğu kaydedildi. Ayrıca gelecek günlerde Harare'de, Bulawayo'da, Masvingo'da ve yakın yerlerde kış olmasına rağmen sıcak olacaktır.

Ekonomiyle ilgili olarak tarımın döviz kazandırma da büyük rol oynadığını vurgulamaktan mutluluk duyuyoruz. Bu dolayısıyla Zimbabve SADC'nin yemek sepeti fiyatları oldu. Bir de piyasalarda altın değeri %2 arttı. Din gece Cole Emerson Damboko Mhangwa Dinsan Iron and Steel şirketi ile büyük ittifak imzaladı.

Özellikle sporla ilgili hem üzücü hem iyi haber var. Maabeser Dynamos takım oynayan yetenekli futbolcu futbol oynarken hayatını kaybetti. Kayıp ruh için bir dakikalık saygı duruşu kütpe. Diğer tarafta, spor bakanımız Kirsty Coventry [REDACTED] Uluslararası Olimpiyat Komitesi başkanı olacak.

Dinlediğiniz için çok teşekkür ederim, yarın aynı zamanda görüşürüz.

[REDACTED]

[REDACTED]
İyi akşamlar kıymetli seyirciler
Ann habertlere hoş geloluniz şu anda Patience
Chappura'yi dinliyorsunuz.

Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı, ilköğretim ve ortaokullar için
yeni müfredat değişikliklerini açıkladı. Yeni program
ezberci eğitim yerine eleştirel düşünme ve
dijital okuryazarlığa odaklanacak. [REDACTED]
eğitim öğretim yılında uygulanmaya başlayacak.

Kültür

İstanbul, [REDACTED] uluslararası Kültür ve Sanat
Festivali'ne hazırlanıyor. Etkinlikte 40'tan
fazla ülkeden sanatçılar ve performanslar
yer alıcak. Festival, kültürel etkileşimi artırmayı
ve yaratıcı ekonomi desteklemek amaçlıyor.

Sağlık

Sağlık Bakanlığı, çocuklar arasındaki aşılanma
oranlarını artırmak amacıyla yeni bir ulusal
aşı kampanyası başlattı. Mobil sağlık
ekipleri, kırsal bölgelere giderek ücretsiz
sağlık taramaları ve aşı hizmetleri sunacak.

Ben izlediğimi için çok teşekkür ederim. Yarın
aynı zamanda görüşürüz iyi geceler
[REDACTED]

Merkeze Grunaydin

Size bugün Pakistan hakkında haber vereceğim.
Birinci:

Pakistan'da her yerinde kaos var çünkü şerif ailelerinden şehbaz şerif başbakan oldu ama kaos neden? çünkü bütün gün imran khan kazanıyordu ama ertesi gün şerif kazandı bu nasıl olabilir, hiç kimse bilmiyor ya da söylemek istemiyor ya da onlar ordudan korkuyor ama neyse şerif ailelerinden tekrar şehbaz şerif başbakan oldu yeni bir hükümet, yeni bir ülke Pakistan'da ne olacak? Lütfen hiç bir yere gitmeyen size birazdan sonra Pakistan'ın spor hakkında söyleyeceğim.

Hos geldiniz tekrar.

Bugün Pakistan için en önemli ve tarihi bir gün çünkü Pakistan Kriket takımı Dünya Kupası finalinde Avustralya'ya generek şampiyon oldu. Avustralya ilk olarak vurmuştu ve Pakistan için hayat çok zor yaptı ama Pakistan korkmadı ve Pakistan için Babar, Rizwan, Şahene v.b. kazandı. Pakistan maçı 4 kaleyi kazandı. Stadyumda herkes Pakistan, Pakistan, Pakistan Zindabad, Pakistan yaşıyorsun diye bağırdı. Ülkenin her yerinde insanlar sokakların sığıp bağıarak salladı ve kutlama yaptı.

Beni dinlemek için çok tesekkür ediyorum.

- Gündem haberleri

Ekonomi

- ① merkez Bankası, [redacted] Dijital Türk Lirası denemelerine başlayacağını duyurdu. Aynı zamanda genç işsizliğe karşı yeni bir destek paketi açıklandı.

Eğitim

- ② ÖSYM, [redacted] YKS sınavının [redacted] tarihlerinde yapılacağını açıkladı. Ayrıca, 15 yeni devlet üniversitesinde yapay zeka mühendisliği bölümleri açılıyor.

③ Hava Durumu

Türkiye genelinde bugün hava parçalı bulutlu. İstanbul'da hafif yağmur beklenirken sıcaklık 22°

Merhaba değerli izleyiciler. Adım [redacted]
BBC News.

Önümüzdeki hafta hava değişecek, yoğun yağış olacak ve sıcaklıklar normalden daha düşük olacak. Soğuktan korunmak için kalın giysiler giymemiz tavsiye edilir.

Şimdi Sağlık haberler.

Bizim derket - - - - köyde yeni bir hastane açılacak çünkü bu köyde nüfus artıyor bu sebebiyle tedavi ihtiyacı artıyor. Tedavi almak ve ilaç almak herkes için ücretsiz.

Spor haberler

Tanzanyadaki Futbol millet takımı Türk Futbol millet takımıyla karşı karşıya geldi ve bizim takım 2-1 kazandı

Bir dahaki sefere kadar hoşça kalın

Sayın izleyiciler , iyi akşamlar , Ben [redacted]
[redacted] ve bugünün haberlerini sunacağım .

Eğitim Haberleri

İlk olarak eğitim haberlerine bakacağız. Maldivler Ulusal Üniversitesi , lisans öğrencilerine yönelik 100'den fazla tam kapsamlı burs sunuyor.

Sağlık Haberleri

Maldivler Sağlık Hastanesi yakınlarında 25 katlı bir Kanser Hastanesi inşa ediliyor. Bu proje Maldivlerde kanser tedavisi sunmayı ve yurk dışına olan bağımlılığı azaltmayı amaçlıyor.

Hava Durumu

Bugünkü hava tahminine göre en yüksek sıcaklık 32°C, en düşük sıcaklık ise 29°C olacak. Şu anda hava 20°C ve çoğunlukla bulutlu. Rüzgar hızı: Güneybatıdan saatte 30 km. Nem oranı: %80

Bugünlük bu kadar. Dinlediğiniz için teşekkür ederim. İyi günler.

Cezayir Tarihi, Kültürü ve Zengin Mirası.

Hazırlayan:

Cezayir hakkında genel bilgiler:

- Başkent: Cezayir .
- Resmi diller: Amazikçe ve arapça.
- Din: islam.
- Cezayir yüzölçümü: 2,381,741 km² yüzölçümü, 11. africa'nın en büyük ülkesidir.
- Nüfus yoğunluğu: 18,5 kişi\ km².
- Komşular: Fas, Tunus, Libya, Mali, Mortanya ve Nijer.



Cezayir İklimi:

- Akdeniz iklim {kıyılarında}: ılıman kışlar, sıcak ve kuru yazlar.
- Karasal iklim {iç kesimlerde}: soğuk kışlar çok sıcak yazlar.
- Çöl iklimi {güneyinde}: sahara'da çok kuru az yağışlı gece ve gündüz arasında
- büyük sıcaklık farkları.



Tarih ve kültür:

- Cezayir, Amazik, Arab, Endülüs,İspanyol, Osmanlı ve fransız etkilerinin harmanlandığı zengin bir tarih ve kültür sahiptir.



Geleneksel kıyafetler:

- Geleneksel Cezayir kıyafetleri, ülkenin kültürünü yansıtan çeşitli renkler ve gösterişli süslemeleriyle karakterize edilir.

Kaftan, karakou, kabyle elbisesi,

ferganı, shawi, tlemcenian cheda, wahranı bluzu vb...

Dahıl olmak üzere bir çok giyim türü vardır.



Geleneksel Cezayir Kiyafetleri



Cezayir Mutfağı:

- Cezayir mutfağı bölgesel çeşitlilik gösterir Coscous, Reshta, Tajine Zitoun, Mteuem,Zviti. Her yöre kendi geleneksel lezzetleriyle bu zengin mutfağa renk katar. Cezayir yemekleri, baharatlar,sebzeler ve etin uyumuyla damaklarda unutulmayacak tatlar yaratır.

Bazı Cezayir yemeklerinin resimleri:



Cezayir'in Müzik Türleri:

- **KABYLE:** huzurlu ve dokunaklı melodiler.
- **Şabı:** enerjik, halk hikayeleri anlatan.
- **Chaoui:** bedevi ritimleri, dağlık bölge sesleri.
- **Rai:** modern elektronik ritimler, cesur sözler.
- **Hauzi:** klasik arap etkileri taşıyan.
- **Endülüs:** ıspanya'dan gelen zarif arap müziği.
- Her tür, cezayir'in farklı bir kültürünü yansıtır.

Bazı cezayir şehirleri

- Cezayir her biri kendine özgü karaktere sahip 58 şehir içerir. Bu şehirlerden bazı örneklerden bahsedeceğiz.
- **Cezayir:** İçerisinde pek çok tarihi yapı bulunmaktadır, bunlardan bazıları:
- **KASABA:** Osmanlı döneminde inşa edilmiştir.
- **MERKEZ POSTANISI:** Yapısı fransız işgalini yansıtan endülüs mimarisi tarzındadır.
- **ŞEHİTLİK TÜRBESİ:** 1954-1962 ulusal kurtuluş savaşı şehitlerini anan anıt.
- **HAMMA DENEY BAHÇESİ:** Küresel bahçe olarak nitelendiriliyor, tarazan burda filşe alındı.

Tasili N'adjer

- Zengin tarih öncesi mağara resimleri ve gravürleri nedeniyle UNESCO dünya mirası listesi'nde yer almaktadır.

ANNABA:

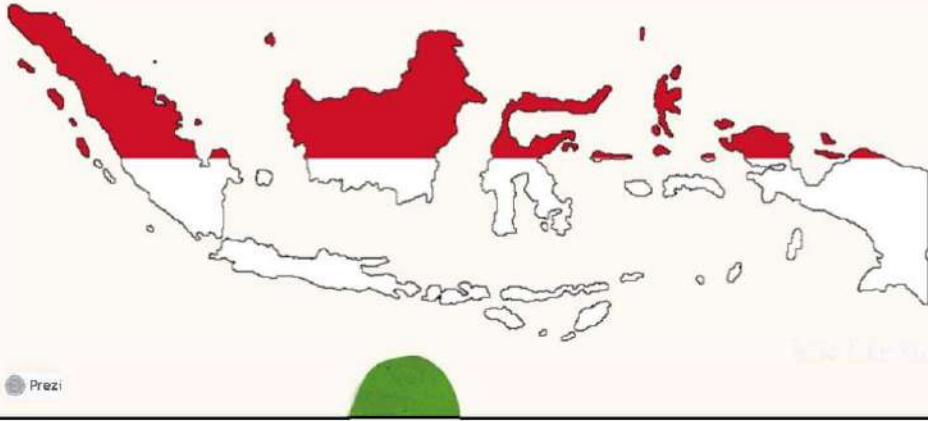
- Bazilika Saint-Augustan 1881-1900 tarihleri arasında inşa edilmiş.Hippo regus antikkentinin yukarasında yer alır.

Gösteri sona erdi

➡ **ΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ ΤΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΗΣ**

➡ **ΔΙΚΚΑΤΗΝΙΖ VE TAKİBİNİZ İÇEN TEŞEKKÜR
EDERİM.**

Endonezya'ya Hoş Geldiniz!



Endonezya

Güneydoğu Asya'da yer alan ve dünyanın en büyük takımda ülkesidir.
Yüzölçümü 1.904.569 km²
Toplam nüfus 285,639,372 kişi
Endonezya 18.306 adadan oluşur
Endonezya 1.340 kabileden oluşur





Dil ve Din

Resmî dil: **Endonezce** (Endonezya Dili)

Bizde **715** fazla yerel dil konuşulmaktadır

Endonezya, dünyanın en kalabalık Müslüman nüfusa sahip ülke ama **6 resmî din** var: **İslam, Hristiyan Protestanlık, Katoliklik, Hinduizm, Budizm, ve Konfüçyüsçülük** (Çin'den gelen bir din)

Prezi

Bendera Indonesia'nın adı "Sang Saka Merah Putih" olarak bilinir



Kırmızı: Cesareti, kanı, ve fiziksel gücü simgeler

Beyaz: Barış, kutsal, ve insanın ruhsal gücü simgeler

Prezi

Geleneksel kıyafeti



Kebaya: İnce kumaştan yapılmış, vücuda oturan zarif bir üstlük.

Batik: Pamuk veya ipek kumaş üzerine özel mumlu boyama tekniğiyle yapılır

Endonezya çok çeşitli bir ülke olduğu için her adanın kendine özgü geleneksel kıyafeti vardır. Ama genel olarak, **kebaya** ve **batik** ulusal kıyafetimiz olarak kabul edilir.

Prezi



Prezi

Batik yapmak için önce kumaşa özel bir desen çizilir. Sonra bu desenin bazı yerlerine mum sürülür. Bu mum, boyanın o yerlere geçmesini engeller. Kumaş boyandıktan sonra, üzerindeki mum sıcak suyla çıkarılır. Bu işlem birkaç kere tekrar edilebilir. Sonuçta, çok renkli ve güzel desenlere sahip bir kumaş ortaya çıkar.

Endonezya Turizm Bakanlığı, beş tipik **Endonezya yemeğini** ulusal yemek olarak seçti. Beş yemek **soto, sate, gado-gado, rendang** ve **nasi goreng** (kızarmış pilav).



Soto (Tavuk çorba)



Gado-gado (Haplanmış sebzeler ve yer fıstığı sosu salata)



Nasi Goreng (Baharatlı kızarmış pilav)



Sate (Izgarada pişirilmiş et/ tavuk/koyun)



Rendang (Baharatlı et)



Nasi tumpeng (Endonezya'nın özel günlerde hazırladığı geleneksel bir yemek)

Prezi

Benzersiz Gelenekler



Doğum gelenekleri

Düğün gelenekleri



Ölüm gelenekleri



Tedhak Siten



Tedhak Siten, Jawa kültüründe yapılan geleneksel bir bebek töreni. Bu tören, bebeğin ilk defa yere basmasını kutlamak için yapılır. Genellikle bebek 7 aylıkken yapılır.

Bebek çıplak ayakla toprak, kum veya bir tepsi içinde pirinçin üzerine basıyor.

Sonra, bebek bir horoz kümesine konulur. Horoz, Jawa kültüründe güç, ve cesaretin simgesidir.

Aile, bu törenle bebeğin gelecekte **sağlıklı, güçlü ve başarılı** olmasını diler.



Siraman



Siraman, bir kişinin üzerine su dökerek yapılan temizleme töreni. Bu tören, kötü şansın ve hastalıkların uzaklaşması için yapılır. Özellikle **gelin ve damat düğünden önce bu töreni yapar**. Siraman töreninde aile büyükleri suyu döker ve dualar eder. Bu törenle **yeni hayata temiz ve güzel başlanması** istenir.

Siraman suyuna **7 çeşit çiçek** ve **çeşitli kaynağından alınan 7 su** karıştırılır. Gelin ve damat **yasemin çiçeğinden yapılan bir kumaş** kullanır.

Prezi



Ma'nene

Ma'nene, Endonezya'nın **Toraja** kabilesine ait çok özel bir gelenektir.

Ma'nene, Toraja dilinde **"öülerin cesetlerini yıkama ve onlarla buluşma"** anlamına gelir.

Bu gelenekte, Toraja halkı **ölen atalarının cesetlerini** yıllıkla **mezardan çıkarır, temizler, yeni kıyafetler giydirebilir ve onlarla sohbet eder gibi zaman geçirir**.

Bu ritüel, atalarına **saygı, bağlılık** ve onların ruhuyla bağ kurma amacıyla yapılıyor.



Prezi

Endonezya'nın ünlü ve güçlü olduğu alanlar



Prezi

Endonezya dünyaya ne veriyor?



Prezi

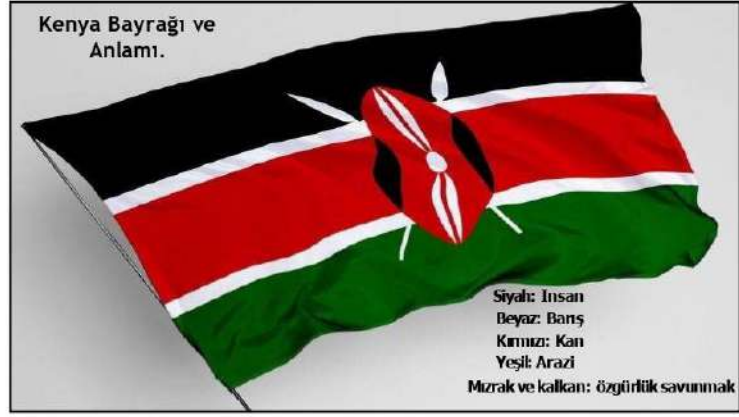
Endonezya'da ünlü olduğu bazı yerler



Teşekkür ederim!







Kenya Yemekleri

Kenya'da farklı yiyecekler var. Meşhur yiyecekler gibi; Samaki, Ugali, Mukimo, biryani, mandazi, chapati, nyama choma, mahindi choma, ve mutura.



Yaban Hayatı - Kenya'nın çok çeşitli bir yaban hayatı var. Kenya'da bulunan tüm büyük beşliyle birlikte.

BÜYÜK BEŞ



Aslan: ormanın kralı



Manda: Büyük beş arasında insanlar için en tehlikeli olanı





Dünya atletizm şampiyonları



Rudisha

Kenyalı orta mesafe koşucusu ve 800 metrede iki kez Olimpiyat altın madalyası sahibi.



Kipchoge

Kipchoge dört kez Olimpiyat madalyası sahibi



Kipyegon

1.500 metre yarışmasındaki başarısıyla tanınan Kenyalı orta mesafe koşucusu



**İzlediğiniz için teşekkürler....
Kenya Hakuna Matata.**

Tarafından hazırlandı: Obutu & Odinga, 23 Aralık.



NİJERYA'NIN BAYRAĞI VE ANLAMI



Yeşil: Nijerya'nın yemyeşil bitki örtüsünü ve tarımsal zenginliğini temsil eder.

Beyaz : Barış ve Birlik simgeleri

GENEL BİLGİLER



Başkentimiz Abuja'dır



Nüfus: ~230 milyon



Resmi Dil: İngilizce



Federal Cumhuriyet yöntem biçimi uygulanmaktadır



Para Birimi: Nijerya Nairası (NGN)



250'den fazla farklı etnik grup

YEREL DİLLER



88 milyon
Hausa



45 milyon
Yoruba



47 milyon
Igbo

Toplam yerel dil sayısı

500+

TARİHİ

Nok, Benin, Oyo, Sokoto gibi güçlü krallıklara ev sahipliği yaptı
1914'te güney ve doğu birleşti,
1 Ekim, 1960'ta bağımsız oldu

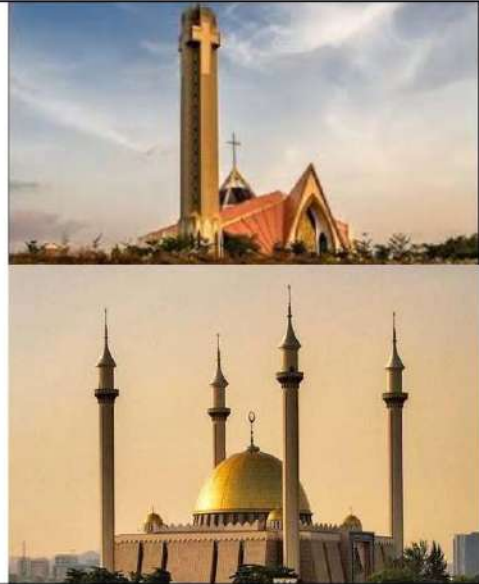
Bugünkü Nijerya

Geçmişte birçok askerî darbe yaşandı

1999'dan beri demokrasiyle yönetiliyor



NİJERYA'DA DİN DAĞILIMI



DOĞAL GÜZELLİKLE

Zuma R ayası



DOĞAL GÜZELLİKLE

Obudu Dağ R Tatil Köyü



DOĞAL GÜZELLİKLER

Obudu Dağ Tatil Köyü



DOĞAL GÜZELLİKLER



EKONOMİK KAYNAYKLARI

☐ PETROL VE DOĞAL GAZ
AFRİKANIN EN BÜYÜK PETROL ÜRETİCİSİ
HÜKÜMET GELİRİNİN BÜYÜK KISMI
BURADAN

🌾 TARIM
ÜRÜNLER: YAM, MANYOK, PİRİNÇ, MISIR, KAKAO, PALM
YAĞI

⚒️ MADENCİLİK
KÖMÜR, KIREÇTAŞI, KALAY, ALTIN, KURŞUN,
ÇİNKO

🎬 NOLLYWOOD VE YARATICI
ENDÜSTRİLER
FİLM, MÜZİK (AFROBEATS), MODA, SANAT



NİJERYA MUTFAĞI



GELENEKSEL KİYAFETLERİ



ÜNLÜ KİŞİLER

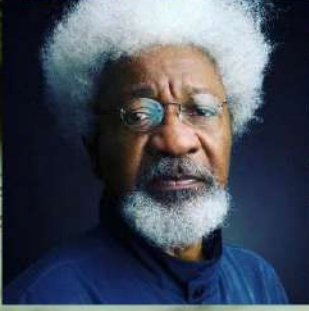


Sir Abubakar Tafawa Balewa.
İlk Başbakan



Dr. Nnamdi Azikiwe
İlk Cumhurbaşkanı

ÜNLÜ KİŞİLER

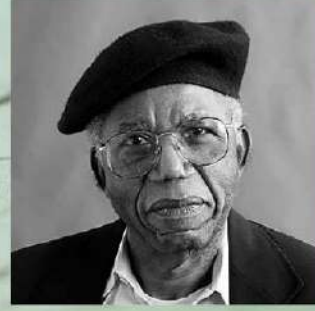


Wole Soyinka

1986'da Nobel
Edebiyat Ödülü'nü



**Chimamanda Ngozi
Adichie**



**Chinua
Achebe**

YAZARLAR

ÜNLÜ KİŞİLER



**Victor
Osimhen**



Ademola Lookman



Jay Jay Okocha

FUTBOLCULAR

FESTİVALLER



Calabar Sokak Festivali

- Tarih: Aralık
- Afrika kültürünü kutlamak amacıyla düzenlenen bu festival, 2 milyonun üzerinde izleyici ve 50.000'den fazla kostümlü katılımcı ile Afrika'nın en büyük sokak festivali olarak kabul edilir.

FESTİVALLER





Uganda'ya Hoş Geldiniz

- Uganda, Doğu Afrika'da bir ülkedir.
- "Afrika'nın İncisi" olarak bilinir. Ne demek biliyorsunuz?
- Müzik, dans ve gelenek bizim hayatımızdır.
- Topluluk ve kültür çok önemlidir.

Hazırlayan:



Uganda Bayrağı ve Anlamı

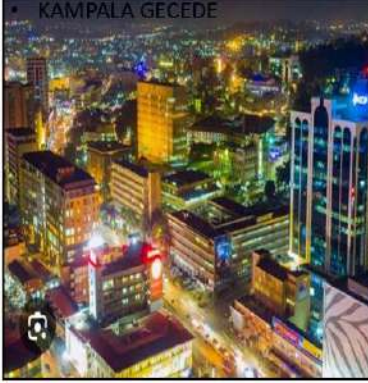
Siyah: Halkımız
Sarı: Afrika Güneşi
Kırmızı: Paylaştığımız Kan.
Turna Kuşu: Kanunla Korunur



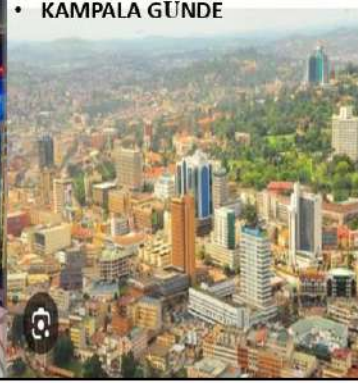
Uganda'yı Keşfet: Doğa Sizi Kucaklıyor

ŞEHİRİMİZ KAMPALA'DIR

• KAMPALA GECEDE



• KAMPALA GÜNDE



Ritim, Dayanıklılık ve Neşe

- Bebek doğunca şarkı söyleriz.
- Biri ölünce davul çalarız.
- Aşık olunca dans ederiz.
- Uganda bunu daha güçlü yapar ve belki daha saf.



Neden Uganda Dünyaya Önemli?

- Kültürümüz Afrikalı ama herkese dokunur.
- Dünya daha az bilgiye, daha çok ruha ihtiyaç duyuyor.
- Uganda ruhtur.



Uganda'da dance ne demek?

- Uganda'da dans etmek sadece eğlence değildir.
- Yaşamak, yaşmek ve kutlamak içindir.
- Burda size bir geleneksel dans göstereceğim.



KÜLTÜR DANS VIDEOLARI

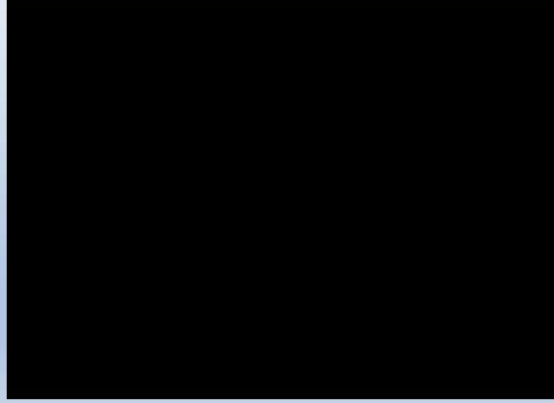


Son Söz:Obuntu bulamu

- Uganda’da şöyle deriz: Obuntu bulamu “insanlık hayattır.”
- Uganda farklı görünebilir ama kalplerimiz aynı.



Uganda'nın Hayatı



Doğu Afrika Haritası

Komşularımız:

- Kenya (Safari),
- Ruanda (Goriller),
- DRC (Yağmur Ormanı),
- Güney Sudan (Savana)
- Tazania (Safari, Dağlar)

Uganda Afrika'nın Kalp Atışı





❖ Bugün size sadece Uganda'nın kültürünü değil, kalbini getirdim.
Uganda'yı tanımak ve daha fazla turistik hakkında bu bakabilirsiniz.
https://youtu.be/re_jgFhIRqU?si=Lh0i7dZZhU9ubuSF
<https://youtu.be/YDsdTOaFPvA?si=UaPB5DIacZggBt7x>
<https://youtu.be/SJrIPSPuASU?si=WSmHYM1HmYCfeULX>
Dinlediğiniz için tesekkuler.