

**T.C.**  
**ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**  
**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇENİN ÖĞRETİMİ**

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE YAZDIRMANIN**  
**YAZMA YANLIŞLARININ DÜZELTİLMESİNE ETKİSİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**AHMET KAMALAK**

**ÇANAKKALE**  
**HAZİRAN, 2017**

**T.C.**  
**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**  
**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**  
**Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı**  
**Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi**

**Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlışlarının**  
**Düzeltilmesine Etkisi**

**Ahmet KAMALAK**  
**(Yüksek Lisans Tezi)**

**Danışman**  
**Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN**

**Çanakkale**  
**Haziran, 2017**

## Taahhütname

Yüksek Lisans Tezi olarak sunduğum “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlışlarının Düzeltmesine Etkisi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

01 / 06 / 2017

Ahmet KAMALAK



**Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi**


**Eğitim Bilimleri Enstitüsü**

**Onay**

Ahmet Kamalak tarafından hazırlanan çalışma, 01.06.2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

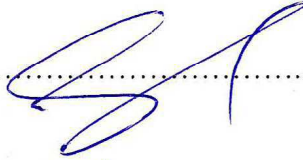
Tez Referans No: 10139435

Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN




Danışman

Doç. Dr. Yusuf AVCI



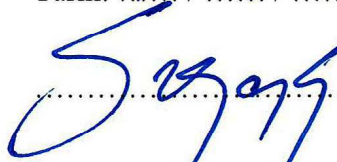
Üye

Yrd. Doç. Dr. Yahya AYDIN



Üye

Tarih: 02 / 08 / 2017



Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ

Enstitü Müdürü

## Ön Söz

Bu araştırmada, sesbirimsel metin yazdırmasının Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma yanışlarının düzeltilmesindeki etkisi incelenmiştir. Bu kapsamda gerçekleştirilen bu araştırmada, birinci bölümde problem durumu ortaya konmakta, ikinci bölümde konu ile ilgili kavramsal çerçeve aktarılmakta, üçüncü bölümde araştırmanın nasıl ve hangi araçlarla gerçekleştirildiğinin, hangi inceleme tekniklerinin kullanıldığının belirtildiğı yöntemle ilgili bilgiler verilmekte, dördüncü bölümde alt amaçlar doğrultusunda bulgular ve yorumlar ifade edilmekte ve beşinci bölümde ise tartışma, sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

Araştırmamda görüşleriyle bana rehberlik eden değerli hocam Yrd. Doç. Dr. Mehtap ÖZDEN'e teşekkürlerimi sunarım.

**Ahmet KAMALAK**

01 / 06 / 2017

## Özet

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlıklarının Düzeltilmesine Etkisi**

Bu araştırmada, geleneksel bir yazma etkinliği olarak kabul edilen fakat her dönem yazma becerisini geliştirme konusunda önemini koruyan yazdırmanın (dikte), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinin yazma yanırlarını düzeltmedeki etkisi incelenmiştir.

Çalışmada nicel araştırmanın deneysel yönteminin yarı deneysel deseni kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verileri için yarı deneysel desenlerden ön test ve son test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılında İstanbul il merkezinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklem grubu 30 kişiden oluşmaktadır. Çalışmanın deney ve kontrol grubunu oluşturan öğrencilerin %53,38'i erkek, %46,62'si ise kızdır. Araştırmanın veri toplama aracı olarak (Çetinkaya & Hamzadayı, 2014) çözümleme tablosuyla beraber öğrencilerin demografik bilgilerinin toplandığı kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

Deney sonunda veriler, SPSS 22.0 (Statistical Package For The Social Science) programına kaydedildikten sonra deney ve kontrol grubunun ön test ve son test puanları karşılaştırılmış ve aralarında anlamlı bir fark olup olmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın sonucuna bakıldığında sesbirimsel metin yazdırması, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanırların düzeltilmesinde olumlu bir etki yapmış ve kontrol grubuna göre deney grubu lehine anlamlı bir fark, başarı ve gelişim kaydedilmiştir. Yazma çalışmalarında yazdırma etkinliklerinin yapıldığı sınıfta öğrencilerin daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancı dil olarak Türkçe, yazma becerisi, yazma öğretimi, yazdırma, sesbirimsel metin yazdırması

## **Abstract**

### **The Effect of Dictation on Correction the Writing Errors in Teaching Turkish as a Foreign Language**

This study investigates the effects of dication as a conventional but effective writing activity on correcting the writing errors of B1-level students learning Turkish as a foreign language.

The study uses a semi-experimental pattern of the quantitative research method. Pre-test and post-test control groups were used for the collection of the quantitative data of the study. The unit of analysis of the study is year 2014-2015 B1-level learners of Turkish as a foreign language in Istanbul city. The sampling unit comprises 30 people. 53.38% of the students who constitute the experiment and control group of the study are males and 46.62% are females. The analysis table used previously for similar studies (Çetinkaya & Hamzadayı, 2014) has been made use of in this case as well, whereas the personal information form was used to gather the demographic information of the students.

Upon the experiment's completion, SPSS 22.0 (Statistical Package For the Social Sciences) program was used to input the data, and the pretest and posttest scores of the experimental and control groups were compared and examined to determine whether there was any significant difference between them.

As a result of the research, it has been found that the phonetic text dictation has a positive effect on correcting writing errors of learners of Turkish as a foreign language, and in contrast with the control group, a significant difference, success and development have been recorded in favor of the experiment group. It has been concluded that the students exposed to the dictation activities proved more successful in writing overall.

**Keywords:** Turkish as a foreign language, writing skills, teaching writing, dictation, phonetic text dictation

## İçindekiler

Onay.....	i
Ön söz.....	İi
Özet.....	iii
Abstract.....	iv
İçindekiler.....	v
Tablolar Listesi.....	viii
Şekiller Listesi.....	x
Kısaltmalar Listesi.....	xi
Bölüm I: Giriş.....	1
Problem Durumu.....	2
Araştırmanın Amacı.....	2
Araştırmanın Önemi.....	3
Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4
Varsayımlar.....	5
Tanımlar.....	5
Bölüm II: Kavramsal Çerçeve.....	7
Yabancı Dil Öğretimi.....	7
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi.....	8
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri.....	10
Yazma Becerisi.....	14
Yazma Becerisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi.....	17
Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni.....	19
Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde Yazma Becerisinin Yeri.....	20
Yazma Öğretimi.....	24



Yazma Öğretimi Yaklaşımları.....	26
Kontrollü-Serbest Yaklaşım.....	27
Serbest Yazma Yaklaşımı .....	27
Paragraf Model Yaklaşımı.....	28
Dilbilgisi-Sözdizim-Düzenleme Yaklaşımı .....	28
İletişimci Yaklaşım.....	28
Süreç Yaklaşımı.....	29
Yazma Öğretimi Yöntem ve Teknikleri.....	30
Güdümlü Yazma Yöntemi.....	30
Yazdırma Tekniği.....	31
Yazdırma Etkinlikleri .....	40
Yazdırma Etkinliklerinin Avantajları ve Dezavantajları .....	43
Yazdırma (Dikte) Türleri .....	46
Yazımsal Öğe Yazdırması (Ortographic İtem Dictation) .....	46
Yazımsal Metin Yazdırması (Ortographic Text Dictation) .....	46
Sesbirimsel Öğe Yazdırması (Phonemic İtem Dictation) .....	46
Sesbirimsel Metin Yazdırması (Phonemic Text Dictation) .....	46
Yazdırma Etkinliklerinin Uygulanması .....	47
Yazdırma Öncesi .....	48
Yazdırma Süreci .....	49
Değerlendirme .....	49
Yazdırmanın Temel Dil Becerilerine Etkisi .....	50
Bölüm III: Yöntem.....	53
Araştırmanın Modeli.....	53
Araştırmanın Çalışma Grubu.....	56

Veri Toplama Araçları.....	57
Nicel Veri Toplama Araçları.....	57
Araştırmanın Uygulanması.....	58
Katılımcılar.....	62
Çalışma Takvimi.....	63
Verilerin Analizi.....	64
Nicel Veri Analizi.....	64
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum.....	65
Bulgular ve Yorum.....	65
Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler.....	78
Tartışma.....	78
Sonuç.....	81
Öneriler.....	82
Kaynakça.....	84
Ekler.....	96

## Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	AOBM Dil Düzeyleri.....	19
2	Yarı Deneysel Desen.....	55
3	Araştırma Çizelgesi.....	56
4	Uygulama Süreci.....	63
5	Oluşturulan Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanları Arasındaki Fark.....	66
6	Yazdırma Uygulamalarının Kullanıldığı Deney Grubunun Son Test Puanları İle Yazdırma Uygulamalarının Kullanılmadığı Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Fark .....	67
7	Deney Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünlü Yanlışları Arasındaki Fark.....	69
8	Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünlü Yanlışları Arasındaki Fark.....	70
9	Deney Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünsüz Yanlışları Arasındaki Fark.....	71
10	Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünsüz Yanlışları Arasındaki Fark.....	72
11	Deney Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Kök ve Gövdelerine Gelen Eklerin Kullanımındaki Yanlışlar	

	Arasındaki Fark.....	73
12	Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Kelime Kök ve Gövdelerine Gelen Eklerin Kullanımındaki Yanlışlar Arasındaki Fark.....	74
13	Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yazdırma Uygulamaları Yanlışları Toplamı Arasındaki Fark.....	76
14	Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yazdırma Uygulamaları Yanlışları Toplamı Arasındaki Fark.....	76

## Grafikler Listesi

Grafik Numarası	Başlık	Sayfa
1	Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünlü Yanlışlarına İlişkin Diyagram .....	71
2	Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünsüz Yanlışlarına İlişkin Diyagram .....	73
3	Kelime Kök ve Gövdelerine Gelen Eklerin Kullanımındaki Yanlışlara İlişkin Diyagram .....	75
4	Yazdırma Uygulamaları Yanlışlarına İlişkin Diyagram .....	77

## Kısaltmalar Listesi

<b>AOBM</b>	: Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni
<b>TÖMER</b>	: Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi
<b>MEB</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>SPSS</b>	: Statistical Package for the Social Science
<b>CEFR</b>	: Common European Framework of Reference for Language
<b>TDK</b>	: Türk Dil Kurumu

## Bölüm I: Giriş

İnsan sosyal bir varlıktır. Onu sosyal kılan en büyük faktör ise çevresiyle olan iletişimidir. İnsanlık geçmişten günümüze bu iletişimi sağlamak için birçok unsur kullanmıştır. Ama en büyük iletişim aracı dildir. Ergin (1989, s. 3), “Dil, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimai bir müessesedir.” sözleriyle dilin en kapsamlı tanımlarından birini yaparak onun özelliklerini ortaya koymuştur.

Dil öğretimi yalnızca dil bilgisi ve sözcük öğretimi olarak görülmemelidir. Asıl amaç, bu iki unsurun yanı sıra, öğrencilere dört temel dil becerisini kazandırmaktır. Bu dört temel dil becerisi; konuşma, yazma, okuduğunu anlama ve dinlediğini anlamadan oluşmaktadır. Dil öğrencisi de okuduğunu ve dinlediğini anlayıp konuşabilmeli; en az kendini ifade edebilecek kadar yazabilmelidir.

Dinleme ve okuma becerilerini kazanma, yazma ve konuşma becerilerine göre daha kolay bir süreçtir. Çünkü bu becerilerde, var olan bir metnin çözümlenmesi söz konusudur; öğrenci kendisi üretken durumda değildir. Başka bir dil kullanıcısının konuştuğunu ve kodladığını anlamaya çalışmaktadır. Ancak diğer iki dil becerisi olan konuşma ve yazma becerilerinde dil kullanıcısı aktiftir ve üretken durumdadır. Özellikle küreselleşen dünyamızda insanların iş, seyahat, eğitim gibi değişik sebeplerle birbirleriyle iletişim kurmak zorunda kalmaları, insanları yabancı dili öğrenmeye zorlarken; dil öğretiminde, iletişimin asıl unsurları olan bu iki beceriyi ön plana çıkarmaktadır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde de yazma becerisi büyük önem taşımaktadır. Özellikle insanlık, yazının icadıyla yeni bir iletişim aracı kazanmış olup konuşmanın yanında yazma, çok önemli bir iletişim aracı haline gelmiştir (Tartar, 2013).

Buradan hareketle kişinin kendinden isteneni veya farklı ihtiyaçlarını dilin kurallarına uygun bir şekilde yazıya aktaramadığı müddetçe, Türkçenin öğrenildiğini düşünmek pek mümkün olamayacaktır. Bu belirtilen nedenlerden dolayı yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde öğrencilerin yazma becerilerini geliştirecek yöntem ve teknikler denenmelidir. Bu tekniklerden biri de *yazdırma* (dikte). Yazdırma, öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmede önemli bir araç olsa da öğretmenler tarafından çok az kullanılmaktadır.

### **Problem Durumu**

Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında, yapılmış olan yanlış çözümlenmesi çalışma sonuçlarına bakıldığında, dil öğrencisi tarafından yazılmış metinlerde yazım yanlışlarının olduğu görülmektedir (Çetinkaya & Hamzadayı, 2014).

Dil öğretiminde seslerin öğrenilmesi, benzer seslerin ayırt edilebilmesi çok önemlidir. Buradaki başarı, kişinin yazmayı daha çabuk ve doğru kavramasını sağlar. Bunun için de Çetinkaya ve Hamzadayı (2014, s. 4), “Bu bakımdan başlangıç aşamasında kemikleşmenin önüne geçmek; öğrencilerin sesleri ve sözcükleri doğru yazabilmelerini sağlayabilmek için uygun tekniklerin öğretim sürecinde işe koşulması gerekir.” diyerek doğru tekniklere dikkat çekmiştir. Bu, hedef dilde yazma yanlışlarını azaltsa da dilin her seviyesinde yazma yanlışlarına rastlanmaktadır. Çünkü yazma becerisi duyuma dayalı olduğu için yanlış algılanan seslerden kaynaklı hatalar ortaya çıkmaktadır. Bunun için de yazma yanlışlarını düzeltmek için her seviyede yazma çalışmaları yapılabilir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, öğrencilerin yazılarında yaptıkları yazma hatalarını tespit etmek ve bu hataları düzeltmede yazdırmanın ne ölçüde etkili olduğunu ortaya koymaktır. Bu amaçla aynı yazdırma metniyle ön test yapılan deney ve kontrol gruplarının puanları arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığına bakılacaktır. Yine aynı



şekilde haftada iki yazdırma çalışması yaptırılan deney grubunun son test puanı ile yazdırma çalışması yaptırılmayıp sadece kitaptaki yazma çalışması ile yetinilen kontrol grubunun son test puanı arasında farklılığın olup olmadığının tespitine çalışılacaktır.

Bu araştırmada, B1 seviyesinde Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma yanlışlarının düzeltilmesinde sesbirimsel metin yazdırmasının etkisi ortaya konmaya çalışılacaktır.

Konuyla ilgili şu sorulara cevap aranacaktır:

1. Oluşturulan deney ve kontrol gruplarının ön test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Yazdırma uygulamalarının kullanıldığı deney grubunun son test puanları ile yazdırma uygulamalarının kullanılmadığı kontrol grubunun son test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Kelime kök ve gövdelerinde ünlü yanlışları açısından deney grubunun ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Kelime kök ve gövdelerinde ünsüz yanlışları açısından deney grubunun ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
5. Kelime kök ve gövdelerine gelen çekim eklerinin (şahıs, zaman, iyelik, ...) yazımındaki yanlışlar açısından deney grubunun ön test ve son test uygulamaları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

### **Araştırmanın Önemi**

Yabancı dil öğretiminde iletişim açısından en önemli iki beceridir yazma ve konuşma. Türkiye’de ve dünyada Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ise yeni önem kazanmakta olduğundan İngilizceye oranla kaynak ve materyallerin varlığı yetersizdir. Yapılan çalışmaların

temel amacı yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlere farklı yöntem ve tekniklerle Türkçeyi sevdirmeye, benimsetmeye ve kullanmalarını sağlamanın yanında Türkçeyi yaşayan bir kültür olarak da öğrenenlere aktarmaktır. Bu nedenle Türkçe, dört temel dil becerisi çerçevesinde geliştirilmeli, öğretimi farklı yöntem ve tekniklerle desteklenmelidir.

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen adayların yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesi amacıyla yazdırma uygulamalarına yer verilmiştir. Yazma becerisini geliştirmek amacıyla kullanılacak önemli tekniklerden biri olan yazdırmanın, Türkçenin öğretiminde, ana dilde de yabancı dilde de çok kullanılmadığı görülmektedir. Bugüne kadar yapılan araştırmalarda da yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesine yazdırma uygulamalarının nasıl etki ettiği konusunda tez olarak bir çalışma yapılmamıştır. Bu bağlamda yapılan bu yazdırma çalışması, alanında ilk tezlerden biri olup yapılan araştırma, yazdırma uygulamalarının, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerine etkisini ortaya koyması bakımından önem arz etmektedir.

Yazdırma (dikte), yabancı dil öğretimiyle beraber kullanılagelmiş bir tekniktir. Teknik, yapılan yanlışların görülmesini sağlamanın yanında, düzeltilmesi için de son derece önemlidir. Bunlardan başka dinleme alışkanlığı kazandırdığı gibi öğrenilen dilin seslerini de ayırt edebilmeyi kolaylaştırır (Kavaliauskienė & Darginavičienė, 2009). Bunun yanında yazdırma, bir dilin dil bilgisi yapılarını, seslerini, kelimelerini öğrencilerin görmesini ve öğrencinin dili ne kadar bildiğine dair kendisini ölçmesini ve değerlendirmesini sağlayan bir dil öğretim yöntemidir (Baştuğ, 2015).

### **Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu çalışma,

1. Bu araştırma, 2014-2015 eğitim-öğretim yılıyla,

2. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında uzman, yüksek lisanslarını tamamlamış üç araştırmacının görüşüyle belirlenmiş on yazma konusuyla,
3. Sesbirimsel metin yazdırması yardımıyla kazandırılmaya çalışılacak yazma becerileriyle,
4. Sesbirimsel metin yazdırması uygulaması yapmak için belirlenen sekiz haftalık uygulama süresi ile,
5. Bu araştırmadaki ölçmeler ön test ve son test ile,
6. İstanbul'da Türkçe öğrenen B1 seviyesi otuz öğrenciyle,
7. Deney grubuyla ders içi etkinlik olarak gerçekleştirilen sesbirimsel metin yazdırması uygulamalarıyla sınırlıdır.

### **Varsayımlar**

Araştırmayla ilgili temel varsayımlar şunlardır:

1. Çalışmada kullanılan ön test ve son test metninin ölçülmek istenen beceriye uygun olduğu,
2. Araştırmacının deney ve kontrol grubu üzerinde uygulanan ders öğretim yöntem ve teknikleri üzerinde bir etkisinin olmadığı,
3. Tercih edilen deneysel yöntemin araştırmacının amaçları için uygun olduğu,
4. Deney ve kontrol gruplarının cinsiyet, milliyet ve dil seviyeleri bakımından dağılımının benzer olduğu,
5. Ön test ve son test araçlarını değerlendiren uzmanların objektif bir değerlendirme yaptıkları varsayılmaktadır.

### **Tanımlar**

Araştırma içerisinde geçen konuyla ilgili temel kavramlar aşağıda belirlenip açıklanmıştır.

**Yabancı Dil:** “Ana dilin dışında olan dillerden her biri” (TDK, 2005, s. 3781).

**İkinci Dil:** Daha çok bilinen anlamıyla kişinin ana dilinden sonra öğrendiği başka bir dile denir. Bunun yanında Oruç (2016) ise ikinci dil kavramından ancak çok dilli toplumlarda ve ülkelerde söz edilebileceğini söylüyor.

**Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni:** Kara (2011, s. 160), bu metni “Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, yönergelerini, sınav ve ders kitapları vb. konulardaki çalışmaları yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı amaçlayan bir çalışmadır.” olarak tanımlamaktadır.

**B1 Seviyesi:** Temel seviyeden sonra orta seviyenin (bağımsız kullanıcı) başlangıcı olan ve eşik düzey olarak adlandırılan seviyedir.

**Yazma:** Demir (2013, s. 86) yazmayı “Duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak birtakım sembollerle anlatılmasıdır.” olarak tanımlıyor.

**Yazdırma (Dikte):** Yazdırma, bir metnin doğru imla ile yazılmasını sağlamak için ağır söyleme (Doğan, 2013).

**Sesbirimsel Metin Yazdırması:** Öğretmenin bir metni sesli bir şekilde okuduğu ve öğrencilerin de bu metni aynen yazdıkları bir tekniktir.

## Bölüm II: Kavramsal Çerçeve

### Yabancı Dil Öğretimi

Dil, iletişim araçlarından en önemlisidir. Bu insanın ana dili için de geçerlidir, bir başka yabancı dil için de. İnsan ana dili edinimini farkında olmadan sağlarken yabancı dil edinimini ise bir takım yöntem, teknik ve yaklaşımlarla sağlamaktadır. Burada şunu da unutmamak gerekir ki yabancı dil öğrenme, ana dil ile hedef dilin birebir çevirimi değildir (Özil, 1991:96'dan akt. İşcan, 2011). Çünkü dil yalnızca anlaşma aracı olmayıp düşüncenin, kültürün, bilginin aktarımı ve gelişiminde başlıca araçtır (Ersoy, 1997). Bu düşüncede olmayan öğretici, bir yabancıya dil öğretmede başarısız olabilir.

İnsanlık tarihiyle beraber, sosyal bir varlık olan insanlar eğitim, ticaret gibi değişik sebeplerden dolayı iletişime ihtiyaç duymuşlardır. Bu iletişim ihtiyacı ise insanlara “yabancı dil öğretimi” adıyla yeni bir alan açmıştır. Başka bir deyişle sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel ilişkilerin artması yabancı dil öğrenmeyi gerekli hale getirmiştir (Yavuz, 2014).

Yabancı dil öğretiminin tarihine bakıldığında değişen şartlarla beraber ihtiyaç duyulan, öğretilen dillerin de değiştiği görülmektedir. Eski Çağ'da Yunanca ve Latince, Orta Çağ'da Latince ve Arapça, Yeni Çağ'da Fransızca, 20. yüzyılda ise İngilizce yaygın olarak en çok öğretilen yabancı dil durumuna gelmiştir (Demircan, 2005). Ertural (2008), çalışmasında 20. yüzyıldan sonra İngilizcenin ardından Almancanın ikinci, Fransızcanın üçüncü olarak öğretilen yabancı diller arasındaki yerini aldığını belirtir.

1946 yılında Winston Churchill'in “Avrupa Konseyi” kavramını ortaya atmasıyla birlikte yaşamın zorunluluğu olarak, yabancı dil öğretimi adına bir isteklendirmenin, yönlendirmenin ortaya çıktığı görülmektedir. 46 üye ülkeden oluşan bu konseyin dil ve kültür çeşitliliği bir zenginlik olarak görülmüş ve 2001 yılının “Avrupa Diller Yılı” olarak kutlanması kararlaştırılmıştır. Burada temel amaç ise üye ülkelerin kendi kültür ve dillerine sahip

çıkılmalarının yanında, bunu diğer Avrupa ülkeleri ile de paylaşması esas alınmıştır. Yapılan bu çalışmalarda birden çok dil öğrenmenin ve yabancı dil öğretimini yaygınlaştırmanın teşvik edildiği görülmektedir. Bu çalışmaların sonucunda her insanın bir dil pasaportunun olması ve bu pasaportla istediği ülkede iş bulması ve ikamet alabilme imkânına kavuşması amaçlanmıştır (Demirel, 2011; Güler, 2005).

Güler'e (2005) göre yabancı dil öğretimi, zamana göre kendini yenilemeli, her yönden değişime açık olmalıdır. Aslında buna bir zorunluluk da denebilir. İnsanın ilişkisi olduğu her şeyin bir şekilde değişime uğraması, insanî ilişkilerin artması, Eski Çağ'dan günümüze kadar gelişim gösteren yabancı dil öğretim sürecini etkilemiştir. Yabancı dil öğretimi, özellikle de Avrupa Birliği üye ülkeleri başta olmak üzere bir devlet politikası halini almıştır (Gün, 2015).

Yabancı dil öğretimine günümüz açısından bakılacak olursa ikinci bir dil öğrenmek kaçınılmaz bir sonuç olmuştur. Küreselleşen ve sürekli gelişen teknolojsi ile dünyada; beraber yaşama, iş yapma, eğitim alma, seyahate çıkma, başka bir kültürü tanıma, araştırma yapma, alışveriş yapma, haberleşme çok kolaylaşmıştır. Bunlarda başarılı olma ise güçlü bir iletişime bağlıdır. Sağlam bir iletişim de ancak dil ile yapılabilir. Başta da belirtildiği gibi bir dili biliyor olmanın ölçütü kelimelerin, kavramların karşılığını bulmak değil; o dilde iletişim kurabilme yeterliliğidir (Baştuğ, 2015). Aktaş (2005, s. 46) da bunu "İletişimsel yeti belli bir durumda kime ne söyleneceğini ve onun uygun olarak nasıl söyleneceğini de bilmeyi gerektirmektedir." şeklinde ifade etmiştir: O zaman şu söylenebilir: Dil bir araçsa ve bu araç ne kadar işlevsel kullanılabilirse bu araçtan o derecede verim alınabilir. Bu da dili sözlü (dinleme ve konuşma) ve yazılı (okuma ve yazma) olarak kullanabilmeye bağlıdır.

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi**

Bir dilin, kullanıcısı olmayan başka biri tarafından öğrenilmesi veya öğretilen diller arasındaki sıralaması, o dili kullanan toplumun eğitim, bilim ve sanatta gelişmişlik düzeyiyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Çünkü dil hayatın her alanında. Bunu Ersoy (1997, s. 19):

“Dil, toplumun tüm hayatı boyunca etkinlik gösteren sosyal bir olgudur. Dolayısıyla dil, toplumla doğar, gelişir. Toplumun gelişimi ise toplumu oluşturan bireylerin gelişimi ile bağlantılıdır.” şeklinde ifade eder. Konuşan insan sayısı bakımından Türkçe, dünyada yaklaşık 220 milyon konuşanı ile en çok konuşulan beşinci dildir (Akalm, 2009). Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin, öğretilen diller arasında bu sırada olamadığı söylenebilir. Karababa (2009) da benzer bir şekilde, şu an dünyada yabancı dil olarak öğretilen dillerin, bilim, sanat, teknoloji ve iletişimde en çok kullanılan diller olduğunu söyler. Bunun tersi de söylenebilir: Yabancı dil olarak öğretilen diller bilim, teknoloji, sanat ve iletişimde yaygın bir şekilde kullanıldığı için öğrenimi zorunlu hale gelmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretim tarihine bakıldığında, Türkçenin yabancılara öğretilmesi konusunda yazılan ilk eserin, XI. yüzyılda, Kaşgarlı Mahmut’un yazdığı “Divan ü Lûgat’it Türk”ünün olduğu görülür. Yazar bu eseriyle Araplara Türkçeyi öğretmeyi ve Türkçenin Arapçadan üstün olduğunu göstermeyi amaçlamıştır. Türkçenin öğretimi ve kullanımıyla ilgili diğer önemli isim Karamanoğlu Mehmet Bey’dir:

... Eski Anadolu Türkçesi dönemindeki en önemli olay, Karamanoğlu Mehmet Bey’in “Bugünden sonra divanda, topluluklarda, çarşıda, mecliste, meydanda Türkçeden başka dil kullanılmayacaktır.” buyruğudur. Türkçenin anadili olarak öğretimine önem verilen bu dönemde yabancılar için İbnü Mühennâ Lûgati olarak da bilinen Hilyetü’l- İnsân ve Heybetü’l-Lisân adlı eser gösterilebilir. Karamanoğlu Mehmet Bey’in ölümünden sonra Türkçe yine ikinci plana düşmüştür. (Güvercin, 2012, s. 4)

Bu konuda yazılan başka bir eser ise XV. yüzyılda Ali Şir Nevaî tarafından yazılmış olan “Muhakemetü’l-Lûgateyn”dir. Yazar bu eseriyle, Türkçenin Farsçadan üstünlüğünü ispatlamak istemiştir.

1960 yılından sonra tekrar önem kazanmaya başlayan yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, 1984 yılında açılan Ankara Üniversitesi TÖMER ile daha sistematik bir hale gelmiştir. Bu tarihten sonra ise açılan TÖMER sayısı artmıştır. Günümüzde Türk dilinin yabancılara öğretimi daha da yaygınlaşmıştır. Dünyanın birçok yerine açılan kolejler, vakıflar, enstitüler, kültür merkezleri ve Türkolojilerle Türkçe, yabancı dil olarak öğretilmektedir.

Devlet destekli başka bir çalışma olan Türk Dünyası Öğrencisi Projesi'yle 1991 yılından beri gençler Türkiye'ye gelmekte ve lisans, yüksek lisans, doktora gibi çalışmalarda bulunmaktadır. Bunlarla beraber Türkiye'nin coğrafi konumu itibarıyla eğitim ve iş gibi sebeplerle insanlar Türkiye'ye gelip Türkçe ve Türk kültürünü öğrenmektedirler (İşcan, 2014).

### **Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Temel Dil Becerileri**

Demirel (1990), yabancı dil öğretiminde temel alınan ilkeleri sıralarken birinci olarak “dört temel becerinin geliştirilmesi”ni sayar. İnsanlar arasındaki iletişimin kurulmasını sağlayan en önemli varlığın dil olduğu kabul edildiğinde, bunun önemi daha iyi kavranabilir. Her dilin öğretimindeki amaç iletişimdir; iletişimin tam olabilmesi ise dildeki dört temel becerinin öğretilmesine bağlıdır. Yabancı dil öğretiminde asıl amaç bu dört beceriyi kazandırmak ve daha da önemlisi etkin bir şekilde kullanılmasını ve bunların işlevsel bütünlüğünü sağlamaktır (Demirel, 2011). Sever (Sever, 1998) de dört becerinin kazanılmasını, sosyal hayatta başarılı olmanın en önemli faktörlerinden biri olarak görür.

**Konuşma Becerisi.** Bu beceri hem yabancılar için hem ana dilini kullananlar için iletişimi sağlayan en büyük araçtır. Çünkü konuşma en basit tanımıyla insanın duygu, fikir, düşünce ve ihtiyaçlarını karşısındakine aktarmasıdır. Daha geniş bir açıdan bakıldığında insandan insana ulaşmanın da yaşantımızdaki etkinlikleri beraberce yapmanın da yolu konuşmadan geçer (Sever, 1998). Bunlar bize konuşma becerisinin ne kadar önemli olduğunu gösterir. Dil öğreticisi öğretmenler, sınıfta daha çok bu beceriyi geliştirme yollarını ararlar.



Öğrenci de daha çok bunu ister, bir an önce karşısındaki insanlarla iletişim kurabilmek için çalışır ama bazen, özellikle İngilizcede, dili öğrenme amacı bunu değiştirebilir. İngilizce, daha çok akademik çalışmalarda bir başarı ölçüğü kabul edilmekte ve yapılan sınavlarda başarılı olmak için öğrenciler dil bilgisine yoğunlaşmaktadır.

İngilizcenin daha çok sınavda başarılı olma amacıyla öğrenilmesi, öğrencinin dili yeterince kullanamamasına ve dil bilgisi kurallarıyla cümleler kurmaya çalışmasına sebep olmaktadır. Bu da öğrencide hata yapma kaygısını ortaya çıkarmaktadır (Baştuğ, 2015). Demir (2010) ise konuşmanın dilin edinilme düzeyini en çok yansıtan beceri olduğunu ifade eder. Bununla birlikte Demirel (2011) de konuşmayı yabancı dil öğretiminin genel ve en önemli amaçlarından biri sayıp, öğrencinin öğreneceği dili anlaşılır bir şekilde konuşması gerektiğini söyler. O halde bir dili öğrenmenin en önemli göstergesi, o dili konuşabilmek olduğu söylenebilir.

Köksal ve Pestil (2014) konuşma için yapılan tanımlara, “konuşma aktarımdır” ifadesiyle beraber kelime hazinesi, tonlama, telaffuz, ses, konuşma dinamiği ve üslup gibi birbirinden ayrılması mümkün olmayan öğeler eklemiştir. Bu öğeleri zamanında ve uyum içinde kullanmasını bilmeyi ise sözle yapılan bir sanat olarak nitelemişlerdir.

Konuşma sırasındaki etkileşim sadece katılımcıların dilsel edinimleriyle gerçekleşmez. Jest, mimik, tüm bedenin duruşu ve el kol hareketleri gibi vücudun bütün organları yani dil dışı unsurlar da konuşmanın bir parçasıdır (Fidan, 2016). Aksi de düşünülmemelidir; iletişim bütünseldir, böyle yapıldığı zaman dinleyiciye söylenmek istenen tam olarak anlatılabilir. Yoksa sadece düşünceler karşıya aktarılmış olur, duygular iletişimden çıkarılmış olur. Aynı zamanda konuşmanın, hazırlıksız, gerçek ve eş zamanlı gerçekleşen bir sosyal ve dilsel etkinlik olduğu için de zor olduğu unutulmamalıdır (Thornbury, 2005).

**Dinleme Becerisi.** Dinlemenin yabancı dil öğretiminde ilk öğrenilen ve öğrencinin seviyesinin çok üzerinde değilse sınavlarda veya iletişimde en başarılı olunan bir beceri olduğu söylenebilir. Çünkü bir öğrenci dil öğrenimini hedef dilin konuşulduğu ülkede gerçekleştiriyorsa başlangıçta konuşamasa da ilk olarak konuşulanları anlayabiliyor ve konuşma, okuma ve yazmadan daha çok hedef dille karşı karşıya kalabiliyor. Burada şu da söylenebilir; öğrenci veya herhangi bir yabancı, duydukları ilgisini çekerse ve onu anlarsa dinleme ilgisi devam ediyor ama konuşulanları, okunanları anlamıyorsa dinlemeyi kesiyor. Dinlemeyle ilgili hazırlanan her türlü materyalde buna dikkat edilmelidir. Özellikle dinleyicinin günlük hayatta karşılaşılabileceği diyaloglara, sözlere yer verilmelidir.

Demirel (2011) de yukarıdakilerin aksine dinleme becerisinin, yabancı dil öğretiminde, dört temel dil becerileri arasında gelişim açısından, en çok zorlanılan beceri olduğunu söylüyor. Bunun sebebi olarak da dinleme becerisini geliştirmeye dönük sınıf içi çalışmalara yeterince yer verilmemesini gösteriyor.

Gün (2015), dinlemenin genel amacının hedef dildeki vurgu, tonlama ve telaffuzdaki farklılığı ayırt edebilme olmasından dolayı diğer becerilerin de gelişimi için çok önemli olduğunu söylüyor. Aynı zamanda etkili bir sözlü iletişim için de dinlemenin çok önemli bir beceri olduğu unutulmamalıdır çünkü dinleme bir anlama becerisidir (Sever, 1998). Anlamanın olmadığı yerde iletişimden bahsedilemez. Sever (2011) bir başka çalışmasında dinleme becerisinin iletişimin ve öğrenmenin en temel yolu olduğunu belirtmiştir. Bu sözlerden de anlaşıldığı üzere yabancı dil öğretimi için dinleme becerisi çok önemlidir.

Dinleme becerisiyle ilgili olarak bireyin genelde pasif olduğu düşünülebilir. Çünkü dinlemede bir kaynak, bir de alıcı vardır. Kaynaktan gelen seslerin anlamlandırılması ve anlaşılması bireyin birikimiyle alakalıdır. İşcan ve Aydın (2014) ise dinlemenin üst düzey

zihinsel becerileri harekete geçirmek amacı taşıyan bilinç kontrolü altındaki bir süreç olduğunu ifade ederler.

**Okuma Becerisi.** Arslan 2008, s. 107) okumayı, “Okuma kimine göre yazılı bir metnin gözle takip edilmesi, beyinle algılanması; kimilerine göre de başlı başına özel bir eğitime ihtiyaç duyulan ve birbiri içine girmiş farklı etkenlerin bir araya gelmesiyle oluşan bir süreçtir.” şeklinde tanımlamıştır. Bu sürecin doğru yönetilmesiyle ana dilde ve yabancı dilde kalıcı kazanımlar elde edilebilir. Özellikle yabancı dil öğretiminde okuma becerisine baktığımızda bu becerinin daha çok okuyucu tarafından kazanılabileceği, bu yüzden konuşma, yazma ve dinleme becerileri kadar üzerinde çok durulmadığı görülür. Bunun yerine daha çok yazma becerisine önem verilmektedir (Baştuğ, 2015). Bunun aksine Gün (2015), okuma becerisinin diğer dil becerilerini geliştirdiğini, bu yüzden de okuma becerisi için de ayrıca çalışmalar yapılması gerektiğini söyler.

Demirel (1999, s. 59) ise okuma için, “Bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerinin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir” der. Devamında bir okumanın, okuma olarak kabul edilebilmesi için okunan seslerin okuyucu tarafından anlamlandırılması gerektiğini ifade eder. Özellikle de yabancı dil öğretiminde anlamlandırılmayan okumaların sadece seslendirmeden öte gitmeyeceğini belirtiyor.

Er (2005), çalışmasında ana dilde ve yabancı dilde okumanın önemini karşılaştırırken, yabancı dil öğrenen bir insanın o dille ilgili cümle yapısı, sözcük dağarcığı gibi konularda çok bilgisi olmadığı için yabancı dilde okumanın daha çok önemli olduğunu söyler. Okumanın tanımını ise dikkatin, belleğin, algılama ve kavrama sürecinin koordineli bir şekilde devrede olduğu bir işlem, olarak yapar.

Okuma becerisinin kazandırılmasında ilk yapılması gereken, dil öğrencisine okumayla ilgili kazanımların anlatılmasıdır. Okumayla ne kazanacağını bilen yabancı dil öğrencisi için

bu ayrıca bir motivasyon unsuru olabilir. Bu aynı zamanda okuma stratejilerini, okuma metninin türünü ve okuma üslubunu da belirlemede önemli bir etkidir. Öğrenci, okuma amacına göre metin seçmekte, strateji geliştirmekte ve buna göre bir üslup belirlemektedir (Aygüneş, 2007). Okuma amacının belirlenmesi yabancı dil öğreticileri için de son derece önemlidir. Derste kullanılacak okuma materyalleri amaca göre belirlenirse hem öğrencinin ilgisi canlı tutulur hem de konunun kazanımları öğrenciye daha kolay aktarılmış olur. Unutulmamalıdır ki; okuma eğitiminin başarısı metnin kalitesi kadar seçilen yöntem ve okura da bağlıdır (Tüfekçioğlu, 2013).

### **Yazma Becerisi**

Yabancı dil öğretiminde amaç dört temel beceriyi kazanmak ve kazandırmaktır. Kazanma zorluğu açısından bu beceriler karşılaştırıldığında, bunların içinde en zor olanın yazma becerisi olduğu görülmektedir. Bundan dolayı da yazma becerisi genelde öğrenciye son kazandırılan beceridir. Dili öğrenmenin ölçüsü de yazma ve konuşma becerisinin kullanılma yeterliliğine bağlıdır. Başka bir deyişle sözlü ve yazılı iletişimin tam veya istenen düzeyde gerçekleşmesidir. Demirel (2011) de yazmanın beceriler arasında son sırada sayıldığını, bundan dolayı bu becerinin geliştirilmesinin sona bırakıldığını ifade ediyor.

Yazma genel anlamda, duygu ve düşüncelerin, ses dediğimiz kodların yardımıyla sistemli, kurallı ve anlamlı bir şekilde dizilmesiyle oluşan ifadelerdir. Bunu Göçer (2010, s. 179) “Yazma (yazılı anlatım / kompozisyon), düşünce gücüne sahip olanların görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmadır.” olarak tanımlıyor. Sever (2004) de yazmayı, daha basit bir tanımla insanla ilgili olan her şeyin yazılması olarak görüyor.

Yazma becerisi hem ana dilini hem de yabancı dil öğrenenler için önemli ve zor bir beceridir. Ana dili öğrencileri için yazma biraz daha geniş kapsamda değerlendirilebilir. Buna

en basit bir örnek, insanın şair veya yazar olması ana dilini daha iyi kullanabilmesi ile mümkündür. Ana dilde yazma becerisini edindirme buna göre değerlendirilirken, yabancı dilde yazma daha çok iletişim veya eğitim amaçlı değerlendirilmektedir. Bu da yazma becerisinin kazandırılması için yapılacak çalışmaların boyutunu göstermektedir. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2005) yazmanın mutlaka kendine göre kurallarının, bir tekniğinin, kişiye göre de değişebilecek bir beceriyle olabileceği belirtilmektedir. Bunları da sağlayabilmek için programda buna dönük kazanımların olduğu belirtilmektedir.

Yaylı'ya (2008) göre yazma en basit tanımıyla yapılandırılmış dilsel becerilerin yazıya aktarımıdır. Buradan yazmanın en son beceri olduğu fakat asla diğer becerilerden ayrı düşünülmemesi gerektiği çıkarılabilir. Erol (2016) ise yazma becerisinin en son beceri olarak düşünülmesiyle ve ona göre yapılan çalışmalarla öğrencilerin yazmaya karşı isteksiz kılındığını söylüyor. Bunun da ancak dil öğreniminin başından beri yapılacak küçük yazınsal çalışmalarla öğrencinin yazmaya karşı güdülenerek aşılabileceğini ifade ediyor. Ünsal (2008) da yine bu bağlamda yabancı dil öğrenen bir bireyin sözlü iletişim kurarken yaptığı hataların görmezden gelindiğini fakat yazmada yapılan hatalarda ise daha katı davranıldığını ve bunun da bireyi yazılı iletişimden uzaklaştırdığını söylüyor.

Yazma öğretiminde yapılan başka bir yanlış da gerçekleştirilen yazma etkinliklerinin sadece daha kolay olan biçimsel yönden değerlendirilmesidir. Bu da, yazılı anlatım sürecine yeterli vakit ayrılmadığından dolayı becerinin gelişmesini yavaşlatmaktadır (Karatay, 2011).

Güneş (2014b, s. 338-339), yazmayı konuşma gibi üretime dayalı bir etkinlik olarak kabul eder. Verdiği rakamlarla da yazmanın konuşmadan daha uzun zaman aldığını ve konuşmaya göre daha zor olduğunu belirtir. Güneş, ayrıca Türkçenin yazma öğretimi açısından bir avantajını dile getiriyor: "Bir alfabede harf sayısının az olması yazma öğretimini

kolaylaştırmakta, fazla olması da zorlaştırmaktadır. Türk alfabesinde 29 harf vardır. Bu yönüyle çoğu dile göre üstünlük taşımaktadır.”

Yazma, düşünmeyle başlar. Düşünebilen insanlar yazarlar. Bunu Sever (1998, s. 60) şöyle ifade ediyor: “Doğru ve etkili bir anlatım her şeyden önce düzenli düşünme alışkanlığının bir ürünüdür. Başka bir deyişle, doğru ve etkili yazmak, düşünsel bir çabanın uygulamaya dönük bir eylemidir.” Burada konuşma için de aynı şey düşünülebilir.

Şeref (2013) ise konuya biraz daha farklı yaklaşarak kişinin dil bilincinin oluşmasında yazma ve yazılı iletimin çok önemli ve etkili bir araç olduğunu söylüyor. Aynı zamanda yazı yazmanın, kişinin kendisini keşfetmesi ve öğrenmesi için bir araç olduğu da söylenebilir (Temizkan, 2010). Temur (2001), insanın yaşamı boyunca kullandığı dillerin, buna ana dili de dâhil, gelişiminin okuma ve yazma ile mümkün olacağını söyler. Burada bir defa daha yazma becerisinin dil gelişiminde ne kadar önemli bir yer tuttuğu görülebilir.

Yazma kelimesi genelde *kompozisyon* kelimesi ile eş tutulmuş, birbirinin karşılığı olarak kullanılmıştır. Yazmadan kompozisyon, kompozisyondan yazma anlaşılmıştır. Öğrencilere yazma becerisini kazandırma adına, kompozisyon kelimesinin kullanılmaması daha iyi olabilir. Çünkü bireyler genellikle kompozisyon yazmayı sevmezler. İyi yazamadıklarını düşünürler. Onun için yazmaya karşı da mesafeli durabilirler. Türkçe Sözlük'teki (2005, s. 2192) “Ayrı ayrı parçaları bir araya getirerek bir bütün oluşturma biçimi ve işi. 2. Öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve düzgün bir biçimde anlatmaları için yaptırılan yazılı çalışma.” tanımlamalarına bakıldığında yazmayla kompozisyonun aynı şeyi anlattığı görülecektir.

Yazma, uygulamalı bir beceridir. Birey kazandığı bu beceriyi somut bir şekilde görebilmektedir. Yaptığı yazılı bir faaliyette öğrenci, hatalarını tespit edip düzeltebilir (Tiryaki, 2013). Aslında bu, yazmada başarılı olduğunda kişiyi mutlu edecek bir durum olarak da görülebilir ama aksi de düşünülebilir. Başarısızlık durumunda ise öğrenciyi olumsuz

etkileyebilir. Tiryaki'ye (2013, s. 39) göre yazma eğitiminde başarılı olabilmek için şunlara dikkat edilebilir:

- Yabancı dilde yazma eğitimi verilirken öğrencilerin ana dili, kültür, yaş gibi özellikleri farklıdır. Buna göre program geliştirmek gerekir.
- Hedef kitlenin dil yapısı ile öğrenilen dilin yapısı farklıdır. Bunun için yanlış öğrenimlerin önüne zamanında geçilmelidir.
- Yazma eğitimi, sürecin başından itibaren sıkı tutulmalı, vakit ayrılmalı, sürekli ve planlı etkinlikler yapılmalıdır.
- Hazırlanan etkinlikler seviyeye göre değişmeli ve farklı metin türleri, farklı anlatım yollarından faydalanılmalıdır.

### **Yazma Becerisinin Dil Öğretimindeki Yeri ve Önemi**

İletişim, canlıların doğuştan sahip olduğu bir davranıştır veya her canlı için bir ihtiyaçtır. Bu iletişim ise yukarıda da belirtildiği gibi iki şekilde olmaktadır: sözlü ve yazılı iletişim. Konuya bu bağlamda bakıldığında, konuşmayla yazmanın önemi daha iyi anlaşılacaktır. Aralarındaki fark ise sözlü iletişimin doğuştan, yazılı iletişimin ise okullarda veya özel bir çalışmayla kazanılmasıdır. Bu ifadeler ana dili için gibi düşünülse de küreselleşen dünyada iletişimin çok önemli bir hal alması, insanların ana dilinden başka ikinci, belki de üçüncü dili öğrenmesini zorunlu hale getirmektedir. Öğrenilecek yabancı dil için ise en zor olanı yazma becerisidir.

Dört temel becerinin hepsi, dil öğretimi açısından çok önemlidir ama beceriler anlama ve anlatma olarak gruplandığında, anlatmanın yani konuşma ve yazmanın öğrenciler açısından, daha önemli olduğu görülmektedir. Çünkü bu iki beceri öğretim sürecinin bir sonucu olarak kabul edilmekte ve diğer iki beceriye göre daha çok kişiye yardımcı olacağı düşünülmektedir. Çakır (2010, s. 167-168) da “Yabancı Dil Öğretiminde Yazma Neden Önemlidir?” sorusuna aradığı cevapta yazma becerisinin; dili öğrenmenin ne aşamada olduğu ve buna bağlı olarak dil

seviyesini belirleme, özellikle dil bilgisi yapılarının kalıcı hale gelmesi, yapılan hataları görme ve noktalama işaretlerinin kullanılması gibi hedefleri gerçekleştirmede yardımcı olduğunu ifade etmektedir.

Ungan (2007) yaptığı çalışmasında yazılı iletişimin hayatın her alanında karşımıza bir ihtiyaç olarak çıktığını, özellikle kariyer çalışmalarında, yazılı anlatımda başarılı olan bireylerin hem akademik çalışmalarda hem de sosyal hayatta başarılı olduklarını ifade etmektedir. İnal (2014, s. 364) da benzer ifadelerle yazmanın önemine değinir: “Özellikle yazma öğretimi bireye, eğitim, mesleki ve sosyal alanda kendini etkin bir şekilde ifade edebilme becerisi kazandırmaktadır.” Burada şu da söylenebilir; yazmanın, yazma etkinliklerinin kişinin sözlü anlatımına da pozitif yönde katkısı olduğu unutulmamalıdır. Çünkü kişi düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etmektedir. Sözlü ifade edilen düşünceler daha çok dağınık ve bir kurala vurulmadan ortaya çıkmaktadır. Bu da daha çok dilin kurallarına uymadığı için yanlış veya eksik olmaktadır. Yazmada kazanılan davranışların, dilin kurallarına uygun olması, düşüncelerin derli toplu olması ve oluşturulan bu yazının aynı zamanda sözlü olarak da dile getirilmesi, konuşmayı daha doğru kılacaktır.

Temur (2001) beşinci sınıflar üzerinde yaptığı araştırmasında, yazmada başarılı olan öğrencinin okul derslerinde de başarılı olduğunu saptamıştır.

Yabancı dilde yazma becerisinin zorunluluğunu Güvercin;

Yazma eğitimi yabancı dil öğrenimi içerisinde de önemli bir yere sahiptir. Farklı bir dil öğrenmenin çeşitli sebepleri vardır. Bunlardan bazıları bireyin kendini geliştirmek istemesi, yabancı bir ülkenin tarihini ve kültürünü öğrenmek istemesi, farklı bir ülkede yaşama zorunluluğu, farklı bir dilde öğrenim görme ya da çalışma isteği olarak sıralanabilir. Bu sebeplerin hangisi için dil öğrenimine başlanırsa başlansın yazılı anlatım becerisini geliştirmek bir ihtiyaç durumundadır. Güvercin (2012, s. 20) cümleleriyle ifade ediyor.



Yazmanın zor olmasının yanında başka bir alternatifinin bulunmaması ve özellikle telefon, bilgisayar gibi günümüzde insanların önemli bir parçası haline gelmiş teknolojik aletlerin haberleşme programlarında, iletişimin daha çok yazmayla gerçekleştirilmesi gibi nedenler, yazma öğrenimini zorunlu hale getirmektedir. Çünkü sözlü anlatımda dil biliniyorsa istenen bir durum anlatılabilir veya dil bilinmiyorsa bile el kol hareketleriyle (işaret diliyle), jest ve mimiklerle o durum tam olarak olmasa da karşıdaki kişiye aktarım yine sağlanabilir. Ama yazma için böyle bir şans veya alternatif yoktur.

### **Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni**

Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni, dil öğretimini kolaylaştırıcı bir çalışma olarak ortaya konmuştur. Belirli sınıflama ve gruplamalarla dil öğretimini basamaklaştırmış ve buna göre tanımlar ve kazanımlar belirlemiştir. Bu metne göre dil becerileri *dinleme-anlama, okuma-anlama, karşılıklı konuşma, sözlü anlatım* ve *yazma* olarak beş bölümde ele alınmıştır. Bu beceriler ise kazanımlara göre A, B ve C olarak üç seviyeye ayrılmış, kullananlara ise sırasıyla temel, bağımsız, yetkin kullanıcı adları verilmiştir İşisağ (2008). Bu seviyeler tablo 1’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 1

*Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni’nde (AOBM) Dil Seviyeleri*

---

A1

A2 Temel Dil Kullanımı

---

B1

B2 Bağımsız Dil Kullanımı

---

C1

C2 Yetkin Dil Kullanımı

---

Belirlenen Ortak Çerçeve Metni ile dil öğretiminde bir standartlaşma sağlanmıştır. Bireyler bu standartlara ne kadar ulaştığını hem görebilmekte hem de belgelendirebilmektedir. Belgelendirebilme ise standartlaşmaya anlamlılık kazandırmıştır (Demirel, 2005). Bu standartlaşma erişilen düzeylerle değerlendirilebilir.

Schmenk'in (2004) ifadeleriyle Avrupa ülkeleri arasında iletişimi sağlamak, Avrupa Birliği'nin en önemli amaçlarından biridir. Bunun neticesinde Avrupa Konseyi tarafından Avrupa temelli ortak dil öğrenme, yıllarca hedef haline getirilmiştir. Bunun da en önemli sonucu olarak ortaya Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı çıkmış olup dilde öğrenme, öğretme ve değerlendirme üzerine ortak değerler belirlenmiştir.

Başka bir tanımlamayla:

Avrupa Dil Kriterleri Çerçeve Programı; Avrupa çapında, ders kitaplarının, sınavların, müfredat programlarının ve yabancı dil programlarının detaylı bir şekilde hazırlanması için ortak bir zemin sağlar. Yabancı dil öğrencilerinin yapmaları gereken şeyleri, etkin bir şekilde geliştirmeleri gereken bilgi ve becerilerini ayrıntılı bir şekilde anlatır. Öğrenciler, yabancı dili öğrenirken, o dili konuşan insanların kültürel yapılarını da öğrenirler. Avrupa Dil Kriterleri Çerçeve Programı, öğrencilerin her öğrenim aşamasında ve yaşamları boyunca ulaşmaları gereken yeterlilik seviyesini de tanımlar. (CEFR, 2002, s. 1)

### **Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nde Yazma Becerisinin Yeri**

**Yazma / Yazılı Anlatım.** Bu Çerçeve Metni'nde kabul edilen beş farklı dil becerisinden biri de *yazma becerisi*dir. Yazma becerisinin uygulanması, konuları, kazanımları dil düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Aynı zamanda bireyin kendini değerlendirebilmesi için becerilere göre de farklı tanımlamalar yapılmıştır (Büyükikiz, 2016).

CEFR (2002, s. 26-27) göre bu tanımlamalar:

**A1.** Basit ve kısa posta kartları yazabilirim. Örneğin; yaz tatilimi geçirdiğim turistik bir şehirden bir kart yazıp gönderebilirim. Ayrıca kişisel bilgilerimin istendiği bir formu doldurabilirim. Adımı, soyadımı, adresimi, milliyetimi yazabilirim.

**A2.** Acil durumlarda gereken kısa mesajları veya notları yazabilirim. Çok basit, özel mektupları yazabilirim. Örneğin; bu, birisine bir teşekkür mektubu olabilir.

**B1.** İlgili alanıma giren konularda, basit bir makale yazabilirim. Tecrübe ve deneyimlerimi anlatan, kişisel bir mektup yazabilirim.

**B2.** İlgili alanıma giren bir konuda, detaylı bilgi vererek, geniş çaplı bir yazı yazabilirim. Belli bir bakış açısına karşı kendi fikirlerimi ileri sürerek, nedenlerini açıklayarak belli bir konuda bir deneme yazısı veya bir rapor yazabilirim. Kişisel önem taşıyan deneyim ve tecrübelerle ilgili olarak bir mektup yazabilirim.

**C1.** Belli bir uzunluktaki görüşlerimi belirterek kendimi açık ve net bir şekilde ifade edebilirim. Bir makalede, bir denemede, bir mektupta veya bir raporda, önemli gördüğüm ifadelerin altını çizerek karmaşık konular hakkında yazı yazabilirim. Okuyan kişinin aklından geçen uygun maddeyi de ayırt edebilirim.

**C2.** Açık, düzgün ve akıcı bir şekilde bir metni yazabilirim. Okuyucunun fark etmesi gereken önemli meseleleri, etkili bir şekilde ifade eden karmaşık mektupları, makaleleri, raporları mantıklı bir dille yazabilirim. Profesyonel ve edebi eserlerin özetini yazabilir ve değerlendirmesini yapabilirim.

Yukarıda da ifade edildiği gibi, düzey düzey ifade edilen bu tanımlamalar, Avrupa Ortak Başvuru Metni'nin yazma becerisi için belirlediği tanımlamalardır. Öğrenci bu tanımlamalarla kendini değerlendirebilir, dil öğrenimindeki yerini görebilir. Bundan dolayı böyle bir çerçevenin olması öğrencinin kendi kendini değerlendirmesini ve normalde bulunduğu dil seviyesinin gerçeği yansıtmadığını görmesini sağlar. Aynı zamanda öğrenci, dil

gelişiminde hedeflenen programın işleyip işlemediğini, çerçevede belirtilen standartlara uyup uymadığını da görmüş olur (Arslan ve Coşkun, 2012).

Düzeylerle ilgili yapılan tanımlamaları ölçme için başka bir araç da DIALANG sistemidir. Bütün dil seviyelerini değerlendirmeyi destekleyen web tabanlı bir sistemdir. Bu sistemde tanımlamaları daha açık, net ve sıralı bir şekilde görebiliriz. DIALANG öz değerlendirme ifadeleri tanımlamaları şöyledir (CEFR, 2002, s. 232):

A1 için;

- Saat, adres gibi kısa notlar yazabilirim.
- Bulduğum yeri, çevremi anlatabilirim.
- Kişisel bilgiyle ilgili istenenleri anlar, yazabilirim.
- Basit cümlecikleri, fiilleri ve cümleleri yazabilirim.
- Basit ve kısa kart, mail, mesaj yazabilirim.
- Bir sözlüğe bakarak kısa bir şeyler yazabilirim.

A2 için;

- Olayların ve aktivitelerin kısa ve basit betimlemelerini yapabilirim.
- Teşekkür ve özür mektupları yazabilirim.
- Yaşanılan basit olaylar ve konular hakkında kısa ve mesajlar yazabilirim.
- Planları ve düzenlemeleri tanımlayabilirim.
- Sevdiğim ve sevmediğim şeyleri ifade edebilirim.
- Ailem, yaşam şartları, okul hayatı ve şu andaki mesleğim hakkında konuşabilirim.
- Geçmiş olayları ve geçmiş deneyimlerimi betimleyebilirim.

B1 için;

- Rutin, gerçek bilgileri veren ve oluş nedenlerini ve konuyla alakalı örnekleri ifade eden çok kısa raporlar yazabilirim.

- Deneyimleri, duygu ve olayları detaylı betimleyen kişisel mektupları yazabilirim.
- Trafik kazası gibi beklenmedik olayları detaylı bir şekilde anlatabilirim.
- Hayalleri, umutları ve idealleri betimleyebilirim.
- Sorunları ve problemleri betimleyen mesajlar alabilirim.
- Bir kitabın veya bir filmin ana fikrini açıklayabilir, onlarla ilgili fikirlerimi belirtebilirim.
- Fikirler, planlar ve aksiyonlar hakkında kısaca açıklama yapabilir ve nedenlerini belirtebilirim.

B2 için;

- Farklı fikirleri ve bir problemin çözüm yollarını değerlendirebilirim.
- Birtakım kaynaklardan görüş ve bilgileri sentezleyebilirim.
- Bir dizi görüşü kurgulayabilirim.
- Neden, sonuç ve varsayıma dayalı durumlar hakkında fikir yürütebilirim.

C1 için;

- İlgili örneklerle, nedenlerle ve diğer görüşlerle destek verip asıl fikir ve görüşleri geliştirebilirim.
- Önemli noktalara uygun vurgulamaları yaparak, detaylı bilgileri vererek, bir tartışmayı sistematik olarak geliştirebilirim.
- Karmaşık konuların detaylı açıklamalarını yapabilirim.
- Bir sözlük kullanmadan çoğunlukla yazabilirim.
- Eğer konu önemliyse, dilimin kontrol edilmesiyle, çok güzel yazı yazabilirim.

C2 için;

- Okuyucunun önemli konuları bulmasına yardımcı olacak uygun, etkili ve mantıklı bir yapıyı sağlayabilirim.
- Bir olayı anlatan bir deneme yazısını, akıcı ve açık bir şekilde yazabilirim.

- Öyle güzel yazı yazabilirim ki, öğrendiğim dili ana dili olarak konuşan birisi, benim yazımı okuduğu zaman kontrol etmesine gerek kalmaz.
- Öyle güzel yazı yazabilirim ki, yeniden düzeltilmesine gerek kalmaz.

**Yazılı Üretim (Yazma).** Bu faaliyetler ile dil öğrencisi okunmak için kabul edilen bir yazılı metin ortaya koyar. Bu üretimin veya faaliyetin uygulama alanlarını ise şöyle sıralayabiliriz (CEFR, 2002): Amaca göre formlar ve anketler doldurmak, değişik yerlerde kullanılmak, yayımlanmak üzere makaleler yazmak; verilen bir konuda sunum için posterler, afişler, broşürler hazırlamak; bir konuda rapor hazırlamak ve notlar almak; gelecekte referans olması için notlar almak; yazdırma yapılan bir şeylerden iletiler hazırlamak; yaratıcı, hayal gücüne dayalı hikâye gibi yazılar yazmak; mektup çeşitleri yazmak gibi faaliyetler ile yazılı üretim yapılır.

### **Yazma Öğretimi**

Yazma becerisi, iletişim yollarından bir tanesi olmakla beraber genellikle konuşmanın sembollere dökülmüş, görsel bir sunumu gibidir. Yazmanın öğrenilmesi ise öğreticinin bireye kazandırdığı edinimlerin ve bilgilerin kullanılmasıyla mümkündür ve bu bir süreçtir. Bu süreç de insanın zihninde tasarladıklarını kelimelerle cümlelere, cümlelerle paragraflara, paragraflarla da metinlere aktarılmasıyla tamamlanır (Aktaş, 2009).

Yazma becerisinin kazandırılmasıyla yazma; *yazma öğretimi* ve *yazılı anlatım* olarak iki adımda devam ettirilebilir. Yabancı dil öğretimi olarak yazmada birinci amaç, yazma becerisinin kazandırılması olsa da sonraki aşamalarda yazmanın daha anlaşılır, daha doğru, daha edebi, daha bilimsel olması için çalışmalar yapılmalıdır. Bu, bireyin dili öğrenme amacına göre değişebilir. Yıldız (2013), bu iki adımın hem teknik hem de amaç olarak birbirinden farklı olduğunu; yazma öğretiminin, öğrencilerin kendilerini, duygularını, düşüncelerini, hayallerini, isteklerini ifade edebilmek için geçmiş birikimlerinin verdiği cesaret ve istekle yazma becerisinin kazanılmasından sonra bir adım daha ileri seviyede yazabilmek olduğunu; yazılı

anlatımın ise bu seviyenin daha ilerisi, daha düzeylisi olması gerektiğini ifade eder. Bu da öğreticilere, birinci derecede yazma becerisinin kazandırılmasını ve bundan sonra yazma öğretiminin gerçekleştirilmesini göstermektedir.

Yazma öğretiminin geliştirilmesi için düşüncelerin tam olarak ve belli bir sırayla ifade edilmesi, düşünceyi geliştirici ifadelerin seçilmesi, düşünceye uygun karşılaştırmalar yapılması, sebep-sonuç ilişkileri kurulması, konu ve düşünceyle ilgili gruplama-sınıflamanın yapılması, son olarak da değerlendirme ve özetleme gibi çalışmaların gerçekleştirilmesi önemlidir (Güneş, 2014b).

**Yazma Öğrenimi Nasıl Gerçekleşir?** Sever (1998, s. 62-63-64), yazma çalışmalarında uygulanması gereken dil ve anlatım tekniklerini şöyle sıralar;

- Açık, anlaşılır ve sade cümleler kurma,
- Kelime ve düşünce tekrarlarından kaçınma,
- Cümlelerde kelimeleri yerli yerinde kullanma,
- Açık uçlu değil, anlatmak istediğini tam karşılayacak kelimeler belirleme,
- Artık dilde kullanılmayan, eskimiş sözcükleri kullanmama,
- Yazım kurallarına uygun yazma,
- Noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanma.

Yukarıda sıralanan ilkeler bir yazarın rehberi olmalıdır. Yazmayı planladığı bir düşüncesini, bu ilkeler ışığında oluşturmalı ve yazdıktan sonra da şu sorularla sağlamasını yapmalıdır (Sever, 1998, s. 66):

- Cümleler dil bilgisi kurallarına uygun mu?
- Düşünülen ile yazılan arasında bilgi yanlışlığı, mantık hatası var mı?
- Verilmek istenen, yazıdaki amaç açıkça, kısa bir şekilde verilmiş mi?

Yazmanın geliştirilmesinde dikkate alınması gereken süreç veya bileşenleri, Karatay (2015, s. 25) benzer bir şekilde şöyle; “söz dizimi, içerik, dil bilgisi, metin düzeni, sözcük seçimi, hedef kitle ve yazarın yazma süreci” sıralıyor:

Sever ile Karatay’ın yukarıda belirtilen düşüncelerine bakıldığında yazmanın gelişimi için aynı şeyleri ifade ettikleri görülecektir.

Demirel (1999; 2011), yazma becerisinin mekanik bir süreç olmayıp aksine eleştirel bir düşünme süreciyle gerçekleştiğini savunur. Yazma öğretiminin, yazma öncesinde, sırasında ve sonrasında yapılması gereken bazı etkinliklerle ve bunun da belli bir sırayla gerçekleşmesi gerektiğini söyler.

Bu izlenmesi gereken sıralamada hem öğreticiye hem de öğrenciye ayrı ayrı ödevler düşmektedir.

Buna benzer bir sıralamayı da Güneş (2014a) yapmıştır. Yazmayı bir süreç olarak gören Güneş, yukarıda aktardığımız sıralamaları ve yapılacakları bir teknik olarak ifade etmiştir. Bu süreci yazmadan önceki aşama, yazma sırasındaki aşaması ve yazmadan sonraki aşama olarak üç gruba ayırmıştır. Buradaki amacı ise öğrencilere yazma sürecinde çeşitli yazma tekniklerinin olduğunu göstermenin yanında bunları bilinçli olarak seçip kullanma alışkanlığı kazandırmaktır.

### **Yazma Öğretimi Yaklaşımları**

Dil öğretimini daha iyi gerçekleştirebilmek için, geçmişten günümüze birçok çalışmalar yapılmış, birçok kuram, yaklaşım, yöntem ve teknikler denenmiştir. Buradaki amaç, dilsel becerilerin öğrenciye daha iyi nasıl kazandırılacağıdır. Yazma becerisini de kazandırmak ve geliştirmek için bazı yaklaşımlar denenmiş ve yazma öğretimi bu yaklaşımlar temelinde gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.



**Kontrollü-Serbest Yaklaşım.** Öğrenciyi daha çok dil bilgisi ve doğru cümle kurma, dili doğru kullanma yönünden geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşımın sonucunda ortaya çıkmıştır. Çünkü bu yaklaşımda konuşmanın yazma becerisi ile geliştirildiği düşüncesi hâkimdir. Bu yüzden yazmaya çok önem verilmektedir. Bu kapsamda ortaya çıkan *kontrollü-serbest yaklaşım*, daha çok kişinin kendi yanlışlarını bulmasını ve bu yanlışları düzeltmesini amaçlar. Bu da kişilere yanlışlarını düzeltme becerisi kazandıracaktır. Örneğin; şimdiki zamanlı cümlelerin görülen geçmiş zamana çevrilmesi, bir paragrafın aynen yazılması veya istenilen değişikliklerin yapılarak yazılması (Demirel, 2011), verilen anahtar kelimelerle yeni bir metin yazabilme, karışık bir şekilde verilmiş kelimelerden anlamlı cümleler kurma, verilen bir metindeki isimlerin yerlerine zamirlerin yazılması, örnek verilen metin veya diyaloga benzer yeni bir metin veya diyalog yazma, anlamsal bir bütünlük oluşturan sorulara bağlantılı cevaplar verme, boş bırakılan yerleri doğru bir şekilde doldurma gibi (Aktaş, 2009; Hyland, 2003; Selvikavak, 2006; Tiryaki, 2013; Ünsal, 2008).

Bu yaklaşımda dil öğrencileri, temel seviyede daha çok hazırlanan alıştırmalar ile yazmalarını geliştirirken, orta seviye ve daha üst seviyelerde serbest ürünler ortaya koyabilirler.

**Serbest Yazma Yaklaşımı.** Kontrollü-serbest yazma yaklaşımının karşısında yer alan bir yaklaşım olarak düşünülebilir. Bu yaklaşımda önemli olan biçim ve doğruluk değil, öğrencinin ne yazdığı (içerik), nasıl (akıcılık) ve ne kadar (nicelik) yazdığı önemlidir. Bu yazma yaklaşımında öğrencilerden, seçebilecekleri konulardan biri hakkında daha çok kompozisyon yazmaları istenir. Öğrenci burada duygu ve düşüncelerini yazarken resimlerden hareketle yazma, haber ve tutanaklar yazma, betimleme, hikâye etme, tartışma, görüş bildirme, mektup yazma, edebi yazılar yazma gibi farklı türlerde yazabilir. Öğretmene göre bu yaklaşımda, dil bilgisi ve biçim düşünceden sonra gelir, önemli olan öğrencinin düşüncelerini bir baskı altında kalmadan yazabilmesidir. Öğretmenin dil bilgisini ikinci planda tutması öğrenciyi kurallara

bağlı kalma baskısından kurtaracaktır (Aktaş, 2009; Hyland, 2003; İnal, 2006; Maltepe, 2006; Selvikavak, 2006; Tiryaki, 2013; Ünsal, 2008).

**Paragraf Model Yaklaşımı.** Bu yaklaşım, ortaya konan yazılı bir üründe dil bilgisi kurallarından ve akıcı bir içerikten çok, konuyla alakalı paragraflar oluşturma, paragraflar arası geçişlerde konu bütünlüğü, konuyu destekleyici yardımcı fikirlerin uyumu, metnin bütününde bir ana fikir sunması gibi ilkelerle ilgilenir. Burada önemli olan yazılanların tutarlık ve bütünlük açısından iyi organize edilmesidir. Yabancı dil öğretiminde öğrencilerin farklı kültürlerden gelmeleri bu yaklaşım için bir sınırlılık getirebilir. Çünkü her kültürün yazma becerisini biçimlendirme ve düzenlemeyi farklı şekilde yapması karşımıza farklı modelleri çıkarabilir (Aktaş, 2009; Raimés, 1983; Selvikavak, 2006).

**Dil Bilgisi – Sözdizim – Düzenleme Yaklaşımı.** Yukarıda sözü edilen kontrollü-serbest yazma ve paragraf model yaklaşımının birleşmesiyle oluşmuş bir yaklaşım olarak görülebilir. Bu yaklaşımın olmazsa olmazı yazmada hem dil bilgisi kurallarının hem cümle kurmanın hem de üretilen metnin tam olarak düzenlenmesidir. Diğer yaklaşımların aksine yazmayı bir bütün olarak kabul eder. Bir kompozisyon yazılacaksa yazma becerisinin bütün kuralları, o kompozisyon üzerinde uygulanmalıdır (Aktaş, 2009; Selvikavak, 2006). Yaklaşım, yazılı bir ürünle verilmek istenen ana fikrin veya iletinin ancak iyi düzenlenmiş bir metinle olabileceğini savunmaktadır (Raimés, 1983).

**İletişimci Yaklaşım.** Bu yaklaşım, yazarla okuyucu arasındaki iletişimle ilgilenir. Bu iletişimi sağlayacak olan ise yazarın ortaya koyduğu üründür. Ürün ne kadar nitelikli olursa iletişim de o kadar kuvvetli olur. Yaklaşım, öğrenciden kendisine şunları sormasını ister:

Amaç için;

- Ben bu yazıyı niçin yazıyorum?

Okuyucu için;

- Bu yazdıklarımı kim okuyacak?

O halde iletişimci yaklaşım için, amaç ve okuyucunun çok önemli olduğu söylenebilir. Bu, öğrencinin daha dikkatli yazmasını sağlayacaktır. Çünkü yazma hazırlığını okuyucu kitlesine göre yapıp yazacaktır. Bunun için öğrencilere yazmayı gerçekleştirmeden önce metnin kimlere okunacağı ve kimlerle paylaşılacağı söylenmesi, fazladan motivasyon sağlayacaktır (Selvikavak, 2006).

**Süreç Yaklaşım.** Yazma becerisinin süreçle kazanılacağını ve geliştirileceğini savunan bir yaklaşımdır. Bu yaklaşıma göre anlık bir yazmanın olmadığı, yazıyı değerlendirmek için dil bilgisi kurallarının yetersiz olduğu vurgulanmaktadır. Yazma öğretiminin yazmadan önceki, yazma zamanı ve yazmadan sonraki diye adlandırılan aşamalardan oluştuğunu savunur. Öğrenci kendisine:

- Ne yazacağını,
- Nasıl yazacağını,
- Yazmaya nasıl başlayacağını,

sormalıdır.

Öğrenci, öğretmenin verdiği bir konuda birçok taslak hazırlar. Bu taslaklarda öğrenci farklı bir şekilde düşüncelerini, duygularını ifade eder. Sonra oluşturduğu bu taslaklardan bir bütün oluşturmaya çalışır. Çalışılan bu yazma süreci, farklı düşünceleri farklı kalıplarla ifade etme gayretine dönüşeceğinden öğrenciye yeni kazanımlar sağlayacaktır. Bu yaklaşımda, yazma sonrası aşamasında yazılı ürünün öğretmen ve arkadaşlarla paylaşımı ve bu paylaşımın sonunda edinilen fikirler ile yazıyı daha da geliştirmek mümkündür (Aktaş, 2009; Selvikavak, 2006).

## Yazma Öğretimi Yöntem ve Teknikleri

Sistemli öğretimin vazgeçilmezi olan yöntem, yaklaşımların uygulamaya dönüşmesidir. Yöntem sözlükte (Büyük Türkçe Sözlük, 2011, s. 3952) “Bir amaca erişmek için izlenen, tutulan yol, usul, sistem, prosedür, politika.” ve “Bilimde belli bir sonuca erişmek için bir plana göre izlenen yol, metot.” Olarak; teknik ise “Bir sanat, bir bilim, bir meslek dalında kullanılan yöntemlerin hepsi.” ve “Bilimlerden elde edilen verileri iş ve yapım alanında uygulama.” olarak tanımlanmaktadır. Raimes (1983) “Yazma Öğretiminin Teknikleri” isimli eserinde yazma öğretiminde, tekniklerin kullanılmasına ilişkin:

1. Öğrencilerin yabancı dil öğrenirken yazma becerisini kazanmalarına nasıl yardım edebileceğini,
2. Öğrencilerin yazmalarını geliştirici konuların ne kadar olması gerektiğini,
3. Bir konuyla ilgili yazmanın daha kolay ve anlaşılır nasıl olabileceğini,
4. Yazma çalışmasının neden yapıldığını ve kimlerin okuyacağını,
5. Öğrencilerin sınıfta beraber nasıl çalışacağını,
6. Sürenin ne kadar olacağını,
7. Yanlışları düzeltmek için ne yapılacağını,

sorgular.

Sorulan sorulara bakıldığında bir yazma çalışmasının oluşum ve gelişim aşamalarının sıralandığı görülmektedir. Yaratıcı, serbest, kontrollü ve güdümlü yazma, öğretmenler tarafından sık kullanılan yöntemlerdendir. Bunlarla beraber bir metni veya kitabı özetleme, özellikle yapılan alıştırmalarda bırakılan boşlukları doldurma, verilen anahtar kelimelerle yeni bir metin oluşturma gibi daha çok sayıda yöntemler de vardır.

## Güdümlü Yazma Yöntemi

Bu yöntemde amaç, öğrencilerden, kendilerine öğretilen bir yapıyı kullanarak anlamlı cümle ve paragraflar oluşturmalarıdır. (Demirel, 2011). Diğer bir avantajı ise öğrencinin

düşüncelerini, duygularını, hayallerini ve bir konu hakkındaki bilgilerini daha iyi anlatma kazanımı sağlar (Yıldız, 2013).

Öğretmen, öğrencileri bir konu hakkında bilgilendirir, konunun sınıf ortamında tartışılmasını sağlar. Öğretmen, öğrencilerden bu süreçte edindiklerini yazmalarını ister veya kendisi öğrencilere bunları düzenli bir şekilde yazdırır. Bununla beraber güdümlü yazma çalışmaları farklı şekillerde olabilmektedir. Örneğin; karışık olarak tahtaya yazılan bir paragrafın cümlelerini tekrardan sıralayarak yazma, sınıf ortamında beğenilen bir cümlenin veya bir metnin öğretmen tarafından öğrenciye aynen yazdırılması gibi. İşlenen konuyla ilgili yapılan yazma çalışmaları da güdümlü yazmaya bir örnektir.

Sınıf içinde kullanılan güdümlü yazma yöntemi tekniklerinden bazıları şunlardır (Demirel, 1999, s. 143; 2011, s. 120):

- 1. Not alma:** Öğrenci bir metni dinlerken önemli yerlerinin not alınması ve daha sonra bu notların düzgün bir şekilde yazılması istenir.
- 2. Özetleme:** Bir metnin daha kısa bir şekilde içeriğini kaybetmeden tekrardan yazılmasıdır.
- 3. Öz yazma:** Bir metnin belirli sınırlarda özünü veren bir yazının yazılmasıdır.
- 4. Ana hatları belirleme:** Bir metni oluşturan ana düşüncelerin ve yardımcı düşüncelerin sıralı ve metni özetler bir şekilde yazılmasıdır.
- 5. Yazdırmalı (dikteli) kompozisyon:** Dinlenen bir metnin aynen yazılmaya çalışılmasıdır.

Bunlardan başka bir de dil öğretiminde uzun yıllardır kullanılan ve geleneksel olarak tanımlanan *yazdırma (dikte)* tekniği vardır.

### **Yazdırma Tekniği**

Fransızca “dictée” kelimesinden Türkçeye geçen yazdırma, Büyük Türkçe Sözlük’te (URL 3) “Başkası tarafından yazılmak için söyleme, yazdırma.” olarak tanımlanmaktadır. Yazdırma yapmak ise “Yazdırmak için söylemek.” olarak açıklanmaktadır. Göçer (2010) ise

yazdırmanın dinlenen bir metnin yazıya geçirilme işi olduğunu söyler. Hamzadayı ve Çetinkaya (2013, s. 135) ise yazdırma için “Yazdırma öğrencilerin dinledikleri bir metni yazıya aktardıkları bir tekniktir. Aynı zamanda hem dinleme hem de yazım becerilerinin tümleşik olarak değerlendirilmesinde kullanılan bir test aracıdır.” derler. Flowerdew ve Miller (2005), yazdırmayı basit bir teknik olarak tanımlayarak öğrencilerin dinlediklerini yazıya geçirdiklerini, bir metnin yazdırma yaptırılırken birden fazla tekrarının olabileceğini, duyulan sözlerin yazıya geçirilebilmesi için yeterli zamanın ve bölümlemenin doğru yapılması gerektiğini ifade eder.

Yazdırma, daha çok İngilizce dil öğretiminde kullanılan, Türkçe öğretiminde ise yeterince keşfedilmemiş bir tekniktir. Ezenwosu (2011), yazdırmayı öğretmenin söylediklerinin veya okuduklarının hemen yazıya aktarılması şeklinde tanımlayarak yazdırmanın çok değerli dil öğretme ve öğrenme tekniği olduğunu söyler. Tekniğin çok uzun bir geçmişe sahip olduğunu, yüzyıllardır tüm dünyada kullanıldığını aktarır.

Teknik, dil öğretiminde daha çok yazım hatalarının düzeltilmesi için kullanılmaktadır. Bunun yanında öğrenci, öğretmeni dikkatlice dinlediğinden dolayı dinleme becerisini, sesleri anlamlandırabildiği için ise kavrama yeteneğini geliştirmiş olur. Bunlardan başka yazdırmanın öğrenciyi, telaffuz, sözlü anlatım, dil bilgisi, motive olma, noktala işaretleri gibi dil becerileri olarak da çok geliştirdiği görülmektedir (Bozkurt, Bülbül & Demir, 2014).

Alkire (2002), yazdırmanın yüzyıllardır kullanılan değerli bir öğrenme cihazı olduğunu söylerken, Stansfield (1985) ise onu doğrular şekilde yazdırmanın tarihçesini kısaca şöyle anlatmaktadır: Yazdırmanın, Orta Çağ’ın sonuna kadar ilk dil sınıflarında öğrenciye daha çok kursla veya başka bir konuyla ilgili bilgi vermek için kullanıldığı görülmektedir. On altıncı yüzyıldan itibaren modern dil sınıflarının kurulmasıyla bu sınıflarda az da olsa dil öğretim aracı olarak kullanılmıştır. Yazdırmanın asıl popülerlik kazanması ise on dokuzuncu yüzyılın sonunda olmuştur. Bu yüzyılda dil öğretimi aracı olarak daha çok dolaysız (direkt) yöntem

kullanılıyordu ve bu yöntemin sesbirimsel öğretim içermesinden dolayı, doğal yönetime göre daha bilimsel olduğu savunulmuştur. Bundan dolayı da sesbirimsel yazdırma (fonetik), yaygın bir sınıf aktivitesi olmuştur. Yirminci yüzyılın başından itibaren yazdırmanın, “Modern dil sınıflarında öğretici bir teknik olarak uygulanmalıdır.” fikri kabul edildikten sonra yazdırma, yaygın bir şekilde hem dilin öğretiminde hem de sınavlarda kullanılmaktadır (Fisher, 2001). Yukarıdaki yöntem tartışmalarına karşın Afsharrad (2014) yazdırmanın dil bilgisi çeviri yöntemiyle daha yakından ilişkili olduğunu belirtmiştir. Montalvan (1990), günümüzde eski popülerliğini kazanan yazdırmanın daha bütünleştirici bir yaklaşım olarak yabancı dil öğretme ve öğrenme için yöntemciler tarafından daha çok tercih edildiğini ifade ediyor. Yine Raimes (1983), İngilizceyi ikinci dil olarak öğreten öğretmenler için yazdırmanın çok yaygın olarak kullanılan bir teknik olduğunu söylüyor. Bunlarla beraber 20. yüzyılın en etkili dilbilimcilerinden biri olan Leonard Bloomfield (1942’den akt. Domsy, 2015), yazdırmanın güçlü bir öğrenme aracı olduğunu onaylamıştır.

Yazdırma tekniği, yerinde, zamanında ve doğru bir şekilde uygulandığında dil öğretiminde çok pozitif sonuçlar alınabilir. Bununla beraber yazdırmanın tek başına bir çözüm olmadığı da unutulmamalıdır. Çünkü yazdırma daha çok bir tespit cihazı olarak görülmelidir. Yazdırma uygulamasının sonucu bize, öğrencinin nerelerde yanlış yaptığını, hangi konularda yetersiz olduğunu gösterir. Bununla beraber yazdırmanın amacı yapılan yanlışları ortaya çıkarmak ve düzeltmek gibi görünse de aslında yapılan uygulamalarla öğrencinin özellikle dört dil becerisi bakımından birçok kazanımının olduğu görülebilir. Bu doğrultuda Montalvan (1990), yazdırmanın birçok avantajının olduğunu, bunlardan da en önemlisinin dört temel dil becerisini ve işitsel kavrayışı geliştirdiğini, bununla beraber dilin mevcut yapısını oluşturan bölümleri arasında da ilişkiler kurarak dil bilgisini öğretebileceğini ifade etmiştir. Bu görüşe yakın olarak Pike (1999)’nin yaptığı biyografi çalışmasında Haas’a göre de yazdırma çalışmaları, öğrencinin heceleme yeteneğini değil, işitme yeteneğini geliştirmektedir.

Görüldüğü gibi öğrencinin yazabilmek için söylenene veya okunana dikkatini vermesi ve anlamaya çalışması, dinleme becerisi ve kavrama yeteneğini artırmaktadır (Bozkurt vd., 2014). Zhytska (2013) ise yazdırmanın yukarıda belirtilen sonuçlarının yanı sıra akademik anlamda da öğrencilerin daha iyi not tutmalarını sağladığını ve tam anlamıyla bir dil egzersizi yaptırıldığını ifade ederek başka bir yönüne dikkat çekmiştir.

Yazdırma, öğretmenin okuduğu, öğrencinin de yazdığı bir etkinlik olarak algılanırsa sıkıcı olabilir. Yazdırmayı bu sıkıcılıktan kurtaracak değişik yazdırma teknikleri kullanmak, amaca pozitif etki yapacaktır. Bu yazdırma (dikte) türlerini Bozkurt vd. (2014), “Dikte ve Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi” adlı çalışmada örnekleriyle göstermişlerdir. Yine Baştuğ (2015) “Eğitsel Oyunlarla Desteklenen Dikte Etkinliklerinin Öğrencilerin Dikte Becerilerine Etkisinin İncelenmesi” adlı tez çalışmasında da eğitsel oyunlarla desteklenen yazdırmanın okunup yazılan yani geleneksel yazdırmaya göre daha geliştirici olduğunu ortaya koymuştur.

Kidd (1992), makalesinde yazdırma (dikte) teknikleri olarak şunlara yer veriyor:

**1. Parçada Tıkırtılı Boşluklar (Clicker-Gap Passages):** Aynı tekniği Davis ve Rinvoluceri (1988) da *düdüklü boşluklar* şeklinde kullanmıştır. Ana amaçları dinlediklerini anlama becerilerini geliştirmektir ve bu teknik belirli dil bilgisi konularında özellikle formlarda, edatlarda ve zamir çalışmalarında kullanmak için mükemmel bir tercihtir. Kidd (1992) ise bunun aksine bu teknikte sadece bir dil bilgisi kategorisinin kullanılmasını önermektedir. Yazdırma yaptırılacak boşlukları doldurmada, ses çıkaran çocuk oyuncaklarının yardımını öneriyor. Bunu da oyuncakların tıklatılarak kolayca çıkardığı ayırt edici yüksek sese ve kısa süreli olmasına bağlıyor.

Kidd’e (1992) göre bu teknik, bir oyuncak yardımıyla uygun bir metni yazdırma yaptıracağından öğretmeni zorlamayacak ve aynı zamanda Kidd, yazmaya hazır öğrencilerin olmasını da tekniğin avantajı olarak görürken yine de tekniğin teorik olduğunu düşünür.



**2. Bölünmüş Yazdırma (Split Dictation):** Kidd'in İngilizce cümlelerin analizinde pratik sağlamak için tasarladığı orijinal bir tekniktir ve *clicker-gap* tekniği için cümle yapılarının çok karmaşık olduğunu söyler ve bunlar için bu tekniğin kullanılmasını uygun bulur. Bu teknik daha çok orta ve ileri düzey dil sınıfları için uygundur.

Bu yöntemin en iyi şekilde uygulanabilmesi için öğretmen, bileşik, karmaşık ve bileşik-karmaşık cümleli metinler seçmelidir.

**3. Dicto-Comp:** İlk iki tekniğe göre daha farklı bir model sunar. İlk iki teknikte geleneksel okuma ve yazma varken bu teknikte ise basit bir metin öğrencilere okunur veya bir araç vasıtasıyla tahtaya yansıtılır; öğretmen gerekli açıklamaları yapar ve sonra olarak da metnin, öğrenciler tarafından tekrardan yazılması istenir. Basit yapıların pekiştirilmesi için uygulanabilir bir tekniktir.

Öğretmen seçtiği veya oluşturduğu bir metni üç defa okur ve üçüncüden sonra öğrenciler metni tekrardan yazmaya çalışırlar. Burada metnin birebir aynı olması zorunlu değildir; aslına en yakın şekilde hatırlamaya çalışılmalı ve yazılmalıdır. Yazma çalışması bittikten sonra öğretmenin yardımıyla bireysel değişiklikler yapılabilir

Bu tekniğin en büyük avantajlarından birisi metnin öğrencilerce hem görsel hem de işitsel olarak algılanması ve anlaşılmasıdır. Bunun yanında verilmeye çalışılan yapıların kullanılabilmesidir (Kidd, 1992).

**4. Dictogloss:** Kidd (1992), bu metodu en gelişmiş yazdırma tekniği olarak görmektedir. Bu tekniğin detaylarını Ruth Wajnryb, "*Grammer Dictation*" adlı kitabında anlatmaktadır. Wajnryb (1990) bu tekniğin dil öğretiminde yeni sayılabileceğini söylüyor ve bu tekniğin uygulamasını adım adım şöyle sıralıyor:

1. Öğretmen yapacağı *dictogloss* uygulamasının konusunu öğrencilere söyler ve bu konu hakkında tartışmalarını ister. Öğrenciler konu hakkında kelime havuzu oluşturur.

2. Öğretmen metni birinci okuyuşta normal bir hızda okurken öğrenciler sadece dinlerler. İkinci okuyuşta öğrenciler notlar alır.
3. Öğrenciler oluşturulan 3-4'er kişilik gruplar halinde beraber çalışarak, dinlediklerinden ve oluşturdukları kelime havuzundan metni yeniden yazmaya çalışırlar.
4. Gruplar yaptıkları çalışmada metnin aynısını yazmayı değil, metinsel uyumu ve dil bilgisi olarak doğru yazmayı hedefleyerek kendi metinlerini üretmeleri gerekmektedir.
5. Grup içinde de öğrenciler yazdıkları metinleri karşılaştırarak yanlışlarını düzeltebilirler (Jacobs & Small, 2003; Kidd, 1992; Oruç, 2012; Vasiljevic, 2010; Wajnryb, 1988; 1990).

Wajnryb (1990), normal yazdırma ile dictoglossın benzerliğinin sadece yüzeysel olduğunu söyler. Bu tekniğin görevini ise öğrenciye yardımcı olmak, öğrencilerin dil öğrenirken nerelerde eksikliklerinin olduğunu ortaya çıkarmak ve öğrenciyi bu alanlara yönlendirmek olarak sıralar.

Bu teknik üzerine şunlar da söylenebilir; odaklanmanın cümlelerin asıl veya özet kısmına olduğu (Sadow & DeFilippo, 2013) ve uygulama adımlarına da bakıldığında birden fazla becerinin bu teknikle kullanıldığı görülmektedir. Başta dinleme, konuşma, yazma, grup halinde çalışma, tartışma gibi becerilerin yanında odaklanılan dil bilgisi yapılarının öğretilmesi karşımıza dictoglossı, beceri ve sistem etkinliği olarak çıkarmaktadır.

Sonuç olarak, yazdırma dil sınıflarında dil bilgisi öğretimi için gelecek vaat eden, yaygın bir yöntem olarak görülmektedir (Kidd, 1992).

Nation (1991) da buna benzer bir gruplama yaparak yazdırma (dikte) teknikleri olarak şunlara yer verir:

**1. Oku-Bak:** Okuyucu cümleyi sonuna kadar okur ve başını kaldırmadan sadece gözlerini metinden kaldırarak hafızasında tutmaya çalıştığı cümleyi sonuna kadar söylemeye çalışır. Bu

aktivite okuyucuyu hafızasına güvenmeye zorlar. Buradaki bağ kitaptan ağza şeklinde değil, kitaptan beyne ve beyinden ağza şeklinde gelişmektedir.

**2. Gecikmiş Kopyalama:** Dil öğrenmekte olanların bir metni kelime kelime bakarak yazacaklarına, hafızalarına alabildikleri ölçüde uzun bir cümleyi alarak metne bakmadan kopya etmeleridir.

**3. Gecikmiş Tekrar:** Öğretici, grubun seviyesine göre bir cümle söyler ve üçe kadar saydıktan sonra sınıfın bu cümleyi tekrar etmesini ister. Cümlenin uzunluğu ve tekrardan önceki süre artırılabilir.

**4. Dicto-Comp:** Öğretici, öğrencilere bir metni yeterli sayıda okur ve daha sonra öğrencilerden hatırladıkları ölçüde okunan metni yazıya geçirmelerini ister.

Raimes (1983) da alternatif yazdırma tekniklerinden bahseder ve bunların içinde de dicto-comp tekniğinin faydalı bir alternatif olduğunu belirtir.

Davis ve Rinvoluceri (1989), geleneksel veya eski bir yazma tekniği olan yazdırmaya farklı bir şekilde yaklaşmaya çalışır. İlk başta yazdırmaya öğrencilerin olumsuz yaklaştığını fakat şu;

- Yazdırmayı kim yapar ve kim için yapar?
- Yazdırmanın adımlarını kim kontrol eder?
- Metni kim seçer veya oluşturur?
- Yazdırmayı kim düzeltir?

sorularla konu biraz daha detaylandırıldığında, eğer bütün soruların cevabı öğretmense yazdırma için sonucun aynı olacağını ifade eder. Yani öğrenci için sıkıcılıktan kurtulamayacağını söyler. Yazdırmanın klasik uygulamasından çıkarak başka türlü de yapılabileceğini, Avrupalı öğretmenlerin bu tekniği düzenli olarak hem de iyi gerekçelerle kullandığını belirtiyor.

İyi bir yazdırma etkinliği yapabilmek veya alternatifli bir faaliyet hazırlayabilmek için Şu soru ve cevaplar da her öğreticinin elinin altında olmalıdır:

1. Yazdırmayı kim yapar?

- öğretmen
- ses oynaticısı
- iki öğrenci birbirine
- öğrenci kendi sesini kaydederek kendine

2. Metni kim seçer?

- ders kitabı yazarı
- öğretmen
- öğrenciler
- öğretmenin sunduğu metinlerden birini öğrenci
- öğrencilerin sunduğu metinlerden birini öğretmen

3. Metnin uzunluğu ne kadar olmalı?

- tek bir kelime
- anlamlı bir grup
- bütün bir parça
- devamı olan bir parça

4. Yazdırma yaptıran ses nasıl olmalıdır?

- bir fısıltı
- bir not
- okuyor gibi değil, konuşuyor gibi
- Őarkı söyler gibi
- bir müzikle beraber

5. Dinleyici her şeyi yazmalı mı?

- evet, bütün metni
- evet, bütün metni ve ilaveten kendi düşüncelerini
- hayır, metnin seçilmiş yerini
- hayır, sadece metnin kararlaştırılan bölümünü
- hayır, dinleyici metni değiştirip yazmak istediği yeri

6. Yazdırmayı kim düzeltecek?

- öğrenciler kendi kendilerine
- başka bir öğrenci
- bilgisayar
- öğretmen
- kimse (Davis & Rinvoluceri, 1983)

Yine devamında Davis ve Rinvoluceri (1983, s. 4), “Dikteyi niçin kullanmalıyız?”

sorusuna cevaben on iyi gerekçe sunmaktadır:

1. Öğrencilerin uygulama süresince aktif olmaları
2. Öğrencilerin uygulama sonrası da aktif olmaları
3. Yazdırmanın sözlü iletişim faaliyetlerine ortam hazırlaması
4. Yazdırmanın bilinçsiz düşünmeye teşvik etmesi
5. Yazdırmanın yetenek bakımından karışık gruplarla da yapılabilmesi
6. Yazdırmanın büyük gruplarla yapılabilmesi
7. Yazdırmanın genellikle disiplin sağlayıcı yönünün olması
8. Yazdırmanın yabancı öğretmenler için daha güvenilir bir uygulama olması
9. Yazdırmanın İngilizce için işe yarar bir teknik olması

## 10. Yazdırmanın ilginç metinlere ulaşmamızı sağlaması

gibi nedenlerle yazdırma, dil öğretiminde kullanılmalıdır.

### **Yazdırma (Dikte) Etkinlikleri**

Yazdırma etkinlikleri, bir pekiştirme aracı olarak görülebilir. Çünkü bu faaliyet daha çok öğrenilen bir konunun peşinden öğrencilere uygulanan bir etkinliktir. Yukarıda da anlatıldığı gibi bu etkinliğin birçok türü vardır ama yazdırma, daha çok öğretmenin okuması sonucu veya bir ses oynatıcısından çıkan sesleri öğrencilerin yazıya geçirmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Bu yapılan etkinliklerle hem ölçüm hem de öğretim yapılabilir (Baştuğ, 2015). Örneğin yapılan bir etkinlikle öğrencilerin daha çok nelerde yanlış yaptığı tespit edilebilir ve buna göre yeni bir öğretim planı yapılabilir veya yaptığımız etkinlik üzerinde yapılan yanlışlar düzeltilir. Bunlar da yapıların bilinçli öğrenilmesini sağlar (Kidd, 1992). Bazen sıkılan öğrenci ders dışına bu etkinliklerle çıkartılabilir. Bununla hem öğrenci dinlenmiş olur hem de konu ile ilgili bir etkinlik yapılmış olur.

Yazdırma, her seviye ve yaş için uygulanabilir etkinliklerdir. Aynı zamanda öğrenciye kendi metnini oluşturma, yaptığı yanlışı kendin düzeltme gibi kendini geliştirici fırsatlar sunar. Öğrenci yaptığı etkinlikle hem sorunu görmüş hem de çözmüş olur (Büyükikiz, 2014). Brown (2001) da aynı şekilde yazdırmanın, dinleme, konuşma, okuma, yazma gibi dört becerinin yanı sıra dil bilgisini de bütünleştirdiğini, öğrenciler arası iletişimi, iş birliğini, etkileşimi sağladığını ve öğrenciyi kendini yönetmeye teşvik ettiğini belirtir. Bir başka önemli özelliği öğrencilerin sorumlu ve kendi öğrenmelerini izleyebilir olmasıdır. Son olarak da yazdırmanın, hangi türüyle olursa olsun, öğretmen için gerekli bir etkinlik olduğunu söyler. Ezenwosu (2011) ise yazdırma (dikte) için 250 kabile dilinin konuşulduğu Nijerya gibi kendi vatandaşlarının nezdinde İngilizceyi ortak dil olarak benimseye çalıştığı bir ülkede, yazdırmanın ilkokuldan beri hem “hafıza egzersizleri” hem de “yazım denetimi” amacıyla kullanılan temel etkinliklerden

olduğuna dikkat çeker. Bunlar da gösteriyor ki yazdırma, öğrencileri öğrendikleri dillerde kendi yetkinliklerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Büyükikiz, 2014).

Yabancı dil ğretiminde yazdırmanın çok önemli bir yerinin olduğuna dikkat çeken Güzel ve Barın (2013) ğrenilen bir dildeki her kelimenin ve içinde bulunduğu cümlenin doğru olarak yazılması gerektiğini belirtiyorlar. Bunun da yazdırma etkinlikleri ile daha kolay olabileceğini söylüyorlar. Burada Güzel ve Barın (2013), yazdırmanın öğrencilerin ezberini geliştirdiğini söyleyerek yazdırmanın farklı bir yönüne değiniyorlar. Dil unutulsa bile ezberin unutulmayacağını söyleyerek şarkıları bunlara örnek veriyorlar.

Hoare ve Tanner (2009), yazdırma metninde kelime sayısını kritik bir faktör olarak görürler. Bunun da duruma göre 100 ila 190 kelime arasında değişebileceğini örneklerle ifade ediyorlar. Güzel ve Barın'a (2013, s. 285) göre ise bir yazdırma metninde ortalama olması gereken kelime sayıları şoyledir:

- “Temel Türkçe 1 (A1) : 50-60 kelime
- Temel Türkçe 2 (A2) : 60-70 kelime
- Orta Türkçe 1 (B1) : 70-80 kelime
- Orta Türkçe 2 (B2) : 80-90 kelime
- İleri Türkçe 1 (C1) : 90-100 kelime
- İleri Türkçe 2 (C2) : 100-120 kelime”

Temel seviyede yazdırma metinleri serbest hazırlanmalıdır. Ya kitaptan seçilmeli ya da kitaptaki konuya paralel hazırlanmalıdır. Öğrencinin bilmediği kelime olmamalı, cmler devrik yapıda kurulmamalıdır. Cmler kısa, akıcı ve sade olmalıdır. Özellikle alfabedeki söyleyişte zorlanılan sesler üzerinde çok durulmalıdır (Güzel & Barın, 2013).

Temel düzey için (A1), örnek bir metin:

Merhaba! Benim adım Esra. Ben Türkçe öğretmeniyim. Sabahları çok erken kalkıyorum. Kahvaltıda peynir, reçel, yumurta ve ekmek yiyorum, çay içiyorum. Yarım saat sonra giyiniyorum ve evden çıkıyorum. Okula otobüsle gidiyorum. Otobüs çok kalabalık ve sıcak oluyor ama önemli değil. Çünkü evim okula çok yakın. Evden okula otobüsle on dakika sürüyor. Her akşam mutlaka en az bir saat kitap okuyorum. (Güzel & Barın, 2013, s. 286)

Orta düzeyde yapılacak yazdırma etkinliklerinin metinlerinde öğrencinin bilmediği 3-4 kelime olabilir. Bu metinler, ders kitaplarından da seçilebilir veya bu metni öğretmenin kendisi de hazırlayabilir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta, hazırlanan metinlerde öğrenciye daha önce anlatılan dil bilgisi yapılarının kullanılması gerektiğidir. Bu seviyede amaç öğrenciyi zorlamak değil, dersin ne ölçüde öğrenildiğidir. Orta düzey (B2), şu metinle örneklendirilebilir:

İzmir'den döndüğüm gün bana ilk candan ilgi gösteren yine o olmuş, beni alıp evine götürmek istemişti. Ama misafirligi kabul etmemekteki inadımı görünce daha önce hazırlandığı her halinden belli olan bir odayı bana vermişti. O gece benim onuruma düzenlenen ziyafet sofrasına otururken kendimi bir rüya âleminde gibi hissediyordum. Bir yandan eski dostlarla bir araya gelmenin hazzını yaşarken öte yandan geçmişimle hesaplar içindeydim. Daha önce buradan neden ayrıldığımı ve beni sevenlere bunu açıklayıp açıklamadığımı bile unutmuşum. Artık karar alırken dostlarıma danışmam gerektiğini düşünmeye başladım. Ne yapacağıma bir an önce karar vermeliydim. (Güzel & Barın, 2013, s. 286)

Örnek metinler karşılaştırıldığında hem kelime hem kelime sayısı hem de yapı farklılıklarının olduğu görülüyor. Bunun temel nedeni ise hedef kitlenin seviyesidir. Yapılan etkinliklerde bunlara dikkat edilmediğinde, sonuç başarısız olabilir. B2 düzeyindeki metin



özelliklerine uygun olarak da Alkire (2002), yazdırma yapılacak metnin, öğrencinin daha önce okuduğu, uzun ve daha geliştirici paragraflardan seçilebileceğini belirtiyor. Sonuç olarak da temel ve orta seviyede yazdırma hem temel cümle yapısının hem de kelime hazinesinin pekişmesine yardımcı olur. Unutulmamalı ki sınıf veya beceri çeşidi ne olursa olsun yazdırma başarılı olabilir çünkü yazdırmada bir birliktelik vardır, sınıf beraber çalışır ve metinleri tamamlamak için yazdırma kullanır (Adel & Hashemian, 2015). İleri düzey öğrencilerinde uygulanacak yazdırma etkinliklerine ise bir sınırlama getirmeye gerek yoktur çünkü bu seviyenin öğrencisi için artık duyma, anlama ve yazma probleminin olmaması gerekmektedir (Güzel & Barın, 2013).

### **Yazdırma Etkinliklerinin Avantajları ve Dezavantajları**

Yazdırma, yabancı dil, ikinci dil veya ana dili öğretiminde yıllarca kullanılan öğretici için önemli bir tekniktir. Pellegrini, Costa, ve Trancoso (2012), yazdırma hem anlam bilgisini hem de biçim bilgisini geliştirdiği için öğrenciye bütünsel öğrenme deneyimi sunmasını, yazdırmanın temel avantajı olarak göstermişlerdir. Bu tekniğin kullanılmasıyla bir bütün olarak dört temel becerinin gelişmesi ve öğrenilen dili kavramanın temellerinin atılması yine yazdırmanın önemli kazanımlarından görülebilir (Kazazoğlu, 2013). Yazdırma, dil bilgisi öğretiminin güçlü bir destekçisidir ama bu başarıyı yakalamak için sınıfın etkinliğe aktif olarak katılımı sağlanmalıdır ve etkinliğin içeriğinin iyi hazırlanması gerekir. Aynı zamanda yazdırmanın sınıf yönetimini de kolaylaştırdığı unutulmamalıdır (Kidd, 1992).

Montalvan (1990) ve Alkire (2002), yazdırmanın yirmiden fazla avantajından bahsederler:

- Yazdırma, bütünleşmiş bir şekilde dört dil becerisini geliştirmeye yardımcı olabilir.
- Öğrenciler hem işitme ile ilgili anlamları hem de dilin bölümleri arasındaki ilişkiyi geliştirdikçe dil bilgisini öğreniyorlar.

- Yazdırma kısa süreli hafızayı geliştirmeye yardımcı olur.
- Yazdırma öğrenciye not alma gibi değerli bir alışkanlık kazandırır.
- Yazdırmada yapılan düzeltmeler sözlü iletişimi etkileyebilir.
- Yazdırma, psikolojik olarak da etkili ve ilgi çekicidir.
- Yazdırma, yeni dilde bilinçsiz düşünmeye teşvik eder.
- Doğru yapılmış bir yazdırma öğrenciyi motive eder.
- Yazdırma, öğretmen ve öğrencide hem ses bilgisinde hem de dil bilgisi yanlışlarında farkındalık oluşturur.
- Yazdırma, öğrenciye hangi yazım yanlışlarını daha çok yaptığını gösterir.
- Yazdırma, dilde düzeltme alışkanlığı sağlar.
- Yazdırma, alıştırmalarda yeniden inceleme gibi mükemmel bir olanak sağlar.
- Sınıf ne kadar kalabalık olursa olsun, yazdırma tüm sınıfı kapsar.
- Hem yazdırma süresince hem de yazdırmadan sonra bütün öğrenciler aktiftir.
- Düzeltmeler öğrenci tarafından yapılabilir.
- Yazdırma her seviye için hazırlanabilir.
- İstenirse öğretmenin yanı sıra öğrenciden de anlık geri dönüş alınabilir.
- Yazdırma, tecrübesiz bir öğretmen tarafından da etkili bir şekilde uygulanabilir.
- Öğretmen, yazdırma sırasında öğrencilerle bireysel de ilgilenebilir.
- Yazdırma ilginç metinlere erişim sağlayabilir.
- Yazdırma, genel dil yeteneğinin göstergesi olabilir.

Görüldüğü gibi yazdırma, temelde yazma ve dinleme aktivitesi gibi görünse de öğreticiye ve öğrenciye birçok kazanım sağlamaktadır.

Alanyazına bakıldığında yazdırmanın yüzyıllardır, geleneksel bir teknik olarak kullanıldığı; yapılan araştırma ve çalışmaların sonucuna göre kazanımlarının, faydalarının ve

avantajlarının olduğu söylenmiştir. Dezavantajlarına dair fazlaca bir söylemin, çıkarımın ve sonucun olmadığı görülmektedir.

Doff (1988)'a göre yazdırmanın dezavantajları şunlardır:

- Yazdırmanın derste hem uygulama hem de düzeltme şeklinde planlanarak gereğinden fazla zaman alması,
- Öğrenci duyduğunu bilinçsiz şekilde yazdığından dolayı dilin yapısına uygun cümle yazımının gelişmemesi ve daha çok dinlemesinin gelişmesi,
- Yazdırma yapılırken seslendirilen veya okunan metinlerin normal hızdan yavaş okunmasıyla gerçekçi olmaması,
- Yazdırma için hazırlanan metinlerin gerçeklikten uzak yapay metinlerin olması olumsuz sonuçlardan sayılabilir.

Bunlardan başka (Alderson, 1978a'dan akt. Zakaria, 2014);

- Yazdırma için hazırlanan metinde öğrencinin bilmediği veya anlamadığı çok kelime varsa öğrenciyi gereksiz ezberle zorlayabilir.
- Öğrenci yazarken harfleri ve sesleri anlamazsa ve tahmin edemezse yazma yarıda kalabilir ve bir işe yaramayabilir.
- Öğrencilerin kısa süreli hafıza, ana dili, yetenek gibi farklılıkları yazdırmaya olumsuz etki edecektir.
- Yazdırma kasetten veya bir ses oynatıcıdan seslendirilmiyorsa metnin okuma hızı okuyucuya göre değişebilir.

Kavaliauskiene ve Darginaviciene (2009) da yazdırmanın, birçok faydasına rağmen son yıllarda İngilizce öğretiminde öğretmen merkezli ve eski moda bir etkinlik olduğu düşüncesiyle bazı dilciler tarafından kullanılmadığını belirtmektedirler. Yazdırmanın ifade edilen bu olumsuz

taraflarından olabildiğince uzaklaşabilmek için etkinliklerin çok iyi hazırlanması gerekmektedir.

### **Yazdırma (Dikte) Türleri**

Dil öğreniminde kullanılabilecek dört tür yazdırma (dikte) çeşidi bulunmaktadır. Bu türler yabancı dil öğretimi ve ikinci dil öğretimi uygulamalarında geniş yer bulmaktadır.

Bunlar:

**Yazımsal Öğe Yazdırması (Ortographic İtem Dictation).** Kelimeler öğretmen tarafından hecelenerek söylenir ve yazılır. İngilizce gibi dillerde kelimeyi doğru yazabilmek için yabancı dil öğretiminde değerli bir alıştırmadır.

**Yazımsal Metin Yazdırması (Ortographic Text Dictation).** Bir paragrafın yazdırılarak öğrencinin yazma becerisini görebildiği bir tekniktir. Bu, tüm yabancı dil öğretmenlerinin yapageldiği, aşına oldukları bir tekniktir. Yazım yanlışlarının yanı sıra imla yanlışlarının da ortaya çıkmasını sağlar.

**Sesbirimsel Öğe Yazdırması (Phonemic İtem Dictation).** Bir dildeki zorlanılan seslerin söylemini kolaylaştırmak ve öğretmek için bireysel seslere yönelik öğretmenin hazırlık yaptığı yazdırma tekniğidir. Böylelikle öğretmen öğrenciye hedef dilin seslerini tanıma ve kendi dilinin sesleri ile karşılaştırma imkânı sunarak doğru öğrenmeyi sağlar. Başka bir dili yeni öğrenmeye başlayanlar için kendi dili ile hedef dilin ses ayrımlarını gerçekleştirmesi bakımından mükemmel bir yoldur. Aynı zamanda konuşma dili ile yazma dili arasındaki ses değişimlerini gösteren bir tekniktir (Nation , 1991).

**Sesbirimsel Metin Yazdırması (Phonemic Text Dictation).** Bu tür, sesbirimsel öge yazdırmasının devamı şeklindedir. Öğretmenin bir metni sesli bir şekilde okuduğu ve öğrencilerin de bu metni aynen yazdıkları tekniktir.

Her dil yapı olarak farklılık gösterdiğinden, yazdırmanın her türü hedef dilin etkinliklerinde kullanılamayabilir. Ama sesbirimsel metin yazdırmasının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılmasıyla, öğrenciye dilin seslerini tanıttmasının yanında, dil bilgisini yazılı anlatımlarına aktarıp aktaramadığı görülmüş olur (Çetinkaya & Hamzadayı, 2014). Bu yüzden kullanılması faydalı olacaktır.

### **Yazdırma (Dikte) Etkinliklerinin Uygulanması**

Dil öğretiminde veya herhangi bir derste yapılacak etkinlikler mutlaka bir amaca yönelik olmalı ve ona göre planlanmalıdır. Amaçsız gerçekleştirilen etkinlik zamanı tüketme olarak görülebilir. Bu da hem öğrenciyi hem de öğretmeni sıkar. Bu hataya düşmemek için etkinliklerin öncesi, etkinlik anı ve sonrası çok iyi planlanmalıdır. Özellikle yabancı dil öğretiminde kullanılan yazdırma etkinliklerinin de çok iyi hazırlanması gerekmektedir.

Ezenwosu (2011), yazdırmadan olumlu sonuçlar almak için aşağıdaki adımların sistematik olarak takip edilmesini ister:

- Materyal seçiminde öğrencilerin ilgi ve yetenekleri dikkate alınmalıdır.
- Etkinlikler kolaydan ilgi çekiciye doğru olmalıdır. Çalışmaya, etkinliğe bilinen ile başlayın, basitten karmaşık alıştırmalara ilerleyin.
- Öğrencilerin kuralları anlaması için her etkinlik iki defa söylenmelidir ve etkinlik çalışmalarına alıştırmalıdır.
- Öğrencilerden beklenen neyse bunları iyi anlamaları için etkinliklere başlamadan önce açıklamalar net yapılmalıdır.
- Kimi etkinlikler zor olabilir, öğretmen bu kaygıyı önleme adına öğrenciye yeterli desteği sağlamalıdır.
- Yazdırma etkinliğinin sonunda öğrenciye yazım yanlışlarını kontrol etmesi için beş dakika verilmelidir. Bu süre etkinliğe göre değişebilir.

Yazdırma etkinliği üç aşamalı olarak planlanır: yazdırma öncesi, yazdırma süreci ve değerlendirme.

**Yazdırma Öncesi.** Bu zaman dilimi, hazırlık aşamasıdır. Bu aşamada en önemli iş, yazdırma yaptırılacak metnin seçimidir. Bu metin ise herhangi bir kitap, ders kitabı, gazete, dergi, yayın, oyun, senaryo, şiir, konuşma veya şarkıdan seçilebilir. Aynı zamanda daha önce derste işlenen bir metin de kullanılabilir. Yazdırma etkinlikleri için seçilecek metinlerde olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Blanche, 2004):

- Öğrencilerin seviyelerine uygun olmalıdır.
- İhtiyaçlarına ve ilgilerine yönelik olup, sıkıcı olmamalıdır.
- Uzunluğu yaşa ve gruba göre ayarlanıp, çok uzun olmamalıdır.
- Daha da kısaltılabilir, bölünebilir özellikte olmalıdır.
- Seçilen metinler öğrencinin dili öğrenme seviyesine uygun olmalıdır (URL 1).
- Metinler seçilirken öğrencilerin sosyal ve kültürel yapısı dikkate alınmalıdır (URL 1).

Hazırlanan metin, konuyla ilgili olduğu zaman öğretmen işini daha da kolaylaştırır. Öğrencinin bilmediği kelime sayısı azalır. Öğretmen, yazdırmaya başlamadan önce metinle ilgili bilgi vermelidir. Metin sınıfta işlenen bir konu hakkındaysa konu hatırlatılmalıdır. Burada etkinliğin bir amaca yönelik olması çok önemlidir. Daha çok yapılan etkinliklerin işlenen konuyu pekiştirmeye yönelik çalışmalar olduğu görülmektedir. Bu yüzden bu hatırlatmalar çok önemlidir. Bunun yanında etkinliğin nasıl yapılacağıyla ilgili çok açık ve net bilgiler verilmelidir. Etkinliğin nasıl bir kâğıda yapılacağı, boşluk bırakılıp bırakılmayacağı, düzeltmenin nasıl yapılacağı, kaç defa okunacağı ve kelimelerin tekrar edileceği, soru sorulmak istenirse ne yapılacağı, satır aralarında bir boşluk bırakılacağı, rakamların nasıl yazılacağı, geç kalırsa ne yapılacağı, nasıl bir kalem kullanılacağı gibi bilgiler öğrenciler ile paylaşılmalıdır.

Tahtaya özel isimler, kısaltmalar varsa yazılır. Hatta küçük bir ısındırma çalışması da yapılabilir. Bu aşamada en önemli unsur, sınıfın tamamını etkinliğe katacak motivasyonun sağlanmasıdır.

**Yazdırma Süreci.** Yapılacak etkinliğin uygulama aşamaları yazdırma türüne göre farklılık gösterebilir. Örneğin sesbirimsel metin yazdırmasına göre uygulama aşaması şöyle yapılabilir: Artık her şeyiyle hazır olan sınıfa, metin yazdırma yaptırılmaya başlanır. Bu türde genellikle metin üç defa okunur. Sınıfın dikkati yazdırmada toplandıktan sonra metin yavaş yavaş bir defa okunur veya dinlettirilir. Burada öğrenci dinleyicidir, yazmaz. İkincisinde öğretmen yine metni yavaş yavaş ve kelime veya gruplarını anlamlı bölümler halinde tekrar ederek okur. Öğrenci de duyduğu sesleri yazmaya çalışır. Yazdırma bittikten sonra kontrol amaçlı yazdırma metni üçüncü defa okunur ve öğrenci yazdıklarını kontrol eder ve yanlışlarını düzeltir. Bu üçüncü basamak uygulatıcıya göre değişebilir. Başka bir yöntem olarak da yazdırma bittikten sonra metin bir yansıtıcı yardımıyla tahtaya yansıtılır ve öğrencilerden yazdıklarını kontrol edip yanlış yazdıkları kelimelerin doğrusunu hemen altına yazmaları istenir. Bu şekilde öğrenci görerek düzeltme yapmış olur. Uzun metinlerde bu yansıtımlı düzeltme paragraf paragraf yapılırsa öğrenci sıkılmamış olur. Bunların bitiminde genel bir kontrol için 2-3 dakika verip sonrasında kâğıtlar toplanabilir.

Şunlar da unutulmamalı ki öncelikle eğitim ortamının fiziki şartları, öğretmenin metni okuma hızı, vurgulaması, tonlaması, telaffuzu, öğrencilerin yazma hızı, öğrencilere uzaklık, bir metni yazdırma yaptırırken başarıda önemli etkenlerdir (URL 1).

**Değerlendirme.** Bu aşama amaca göre değişebilir. Bu yapılan yazdırma ile ne hedefleniyorsa ona göre bir değerlendirme olacaktır. Örneğin değerlendirme için Bozkurt vd.;

...Öğrencilerin yazdıkları iki açıdan değerlendirilebilir: Birincisi, anlam açısından değerlendirme, ikincisi ise yazım açısından değerlendirme. Anlam açısından yapılan

değerlendirme hem fonolojik hataları hem de dil bilgisi hatalarını içerir. Örneğin “Türkçe” kelimesinin “Turukce” şeklinde yazılışı fonolojik bir hatadır. “Dün okula gitti.” cümlesi “Dün okula gididi.” şeklinde yazılırsa bu dil bilgisel bir hata olur. (Bozkurt vd., 2014, s. 168)

örneklerini vermektedirler.

Yapılan değerlendirmeler neticesinde çıkan sonuçlara göre yeni planlamalar yapılabilir, derslerde sınıfın hatalarına, eksik yönlerine ağırlık verecek etkinlikler hazırlanabilir.

### **Yazdırmanın Temel Dil Becerilerine Etkisi**

Bir dil öğretilirken dört temel dil becerisi esas alınır. Bu dört temel beceri ise dinleme-anlama, konuşma; okuma-anlama, yazmadır. Sıralamadan da anlaşılacağı üzere konuşma, dinlemeyle ilgili, yazma ise okumayla ilgilidir veya anlama ve anlatım becerileri şeklinde de gruplandırılabilir. Anlatım becerisi, bireyin kendisini ya sözle (konuşarak) ya da yazıyla anlatmasıdır. Anlama becerisi ise okuduğunu veya dinlediğini anlamlandırabilmedir. Bunların dışında bir de dil bilgisi vardır ama beceri olarak kabul edilmez. Onun asıl görevi dili anlamaya, kavramaya araç olmaktır. “Dil bilgisi doğru düşünme, doğru konuşma ve doğru yazmaya yardımcı olan ve aslında bütün becerileri kapsayan bir alandır.” (URL 2). Dil öğretiminde kullanılan dört temel becerilere ve buraya kadar yazılanlara bakıldığında, yazdırmanın hepsi için geliştirici bir araç olduğu görülmektedir.

Yazdırmanın dinleme ve yazma etkinliği olduğu söylene de yapılan çalışmalara ve Alkire'nin (2002) söylediklerine bakıldığında yazdırma, bütünleşmiş bir şekilde dört dil becerisini geliştirmeye yardımcı olabilir. Sınıfta yapılan her yazdırma, aslında bir dinleme etkinliğidir. Çünkü öğrenci yazdırma yaptırılan metni yazabilmek için önce sesleri duymaya, sonra anlamaya ve kavramaya çalışır. Bu da yazdırmanın, dilin temeli olan sesleri kavratmayı ve onları ayırıştırmayı sağladığı görülmektedir. Bu dil öğretiminde çok önemli bir kazanımdır.



Bu bağlamda Blanche (2004), yazdırmanın, öğrencilerin birbirine yakın sesleri ayırt etmeye alıştırdığını ve işitsel kavramalarının gelişmesine yardım ettiğini söylüyor. Devamında dikkatli dinlemeyi, yoğunlaşmayı sağladığını ve yazdırma yaptırarak yazma becerisini geliştirdiğini ifade ediyor.

Yazdırmanın asıl amacı yazmayı geliştirmek olduğu için yapılan her etkinlik, öğrenilen dilde yazmanın daha kolay, daha hızlı, daha doğru olmasını sağlayacaktır. Öğrenci yazdırmayla yazdıkça okuyacak, okudukça düzeltecek ve neticesinde dili daha iyi öğrenecektir. Öğrencinin yazmada el alışkanlığı kazanması da çok önemlidir. Bir düşünerek yazmak var, bir de yazının refleks halini alarak düşünmeden yazılması var. Yazdırma, burada öğrencilere bunu kazandırıyor. Öğrenci farkında olmadan dil bilgisi ve yazım kurallarını uygulama alışkanlığı kazanıyor (Baştuğ, 2015). Noktalama işaretlerini de öğretmesi başka bir kazanımdır. Yazdırılan metinler üzerindeki değerlendirmeler sonucu öğretmenin, öğrencilerin hem anlam hem de dil bilgisel yanıtlarını fark etmesi yine yazma becerisi için çok önemlidir (Alkire, 2002).

Öğrenilen dili güzel konuşmak için telaffuz çalışmaları önemlidir. Telaffuzun güzel olması için de çokça okuma tavsiye edilir. Bu açıdan bakıldığında aslında yazdırma (dikte) da bir okuma faaliyetidir ve okumanın neticesinde de kelimeleri doğru söyleme kazanımı vardır. Çünkü öğrenci yazdığını okuyor, okuduğunu anlamlandırıyor. Burada hem öğrencinin söyleyişinin güzelleştiği hem de yeni kelimeler öğrendiği görülmektedir. Yine Blanche (2004) yazdırma için sadece dinleme ve yazma değil, aynı zamanda sınıfa söyleyiş çalışması da kazandıracağını söylüyor.

Baştuğ (2015, s. 21), yazdırmanın konuşmaya etkisini “Dikte etkinlikleriyle öğrenciler telaffuz, dil bilgisi, kelime gibi konuşma becerisi için gerekli alt becerileri geliştirdikleri için kendilerini sözlü olarak daha rahat ve akıcı şekilde ifade edebilirler.” sözleriyle ifade ediyor.

Yazdırma ne kadar bir test veya ölçme aracı olarak kabul görse de öğrencilerin dil yeterliliğini geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Yazdırmayla öğrenciler, dil bilgisi, kelime bilgisi, okuma ve dinlediklerini anlamada iyileşme göstermektedir (Rahimi, 2008). Bu sebeplerle Türkçe veya başka bir dil öğretilirken yazdırma çalışmaları sadece bir yazma etkinliği olarak düşünülmemeli, diğer beceriler de göz önüne alınarak etkinlikler hazırlanmalı, ders içeriklerine yazdırma çalışması eklenmeli ve yukarıda anlatılan yazdırmanın aşamaları eksiksiz olarak uygulanmalıdır. Sonuç mutlaka dilin öğretimine katkı sağlayacaktır (Bozkurt vd., 2014).



### **Bölüm III: Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Bu bölümde araştırmanın modeli, araştırmanın çalışma grubu, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizine ilişkin bilgiler açıklanmıştır.

Araştırmada verilerin toplanması, analizi ve yorumlanmasında nicel araştırma yöntemlerinden “deneysel yöntem”; yazma yanlışlarını düzeltmede, geleneksel anlamda gerçekleştirilen yazdırma çalışmalarının etkinliğini ölçmek için de deneysel yöntemin “yarı deneysel desen”i kullanılmıştır.

Bir öğretim yöntemi denemesinde yöntemin etkili olup olmadığını söyleyebilmek için bu yöntemin uygulandığı ortamlarda bütün şartların ve grupların genel yeteneklerinin eşitlenmesi gerekir. Bu eşitliği sağlamanın yolu ise grupları ya zekâ puanlarına göre kurmak ya da yansız (random) atama ile oluşturmaktır (Karasar, 2007).

Kaptan (1973), deneysel yöntemin en belirgin özelliğinin kontrol edilebilir olmasından dolayı iç-geçerlilik derecesinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bir araştırmayı ise deneysel yapan, grup üyelerinin hiçbir seçkiye tabi tutulmadan atanmasıdır. Deneysel desen araştırmalarında ortaya çıkan sonucun, etkisi araştırılan unsura bağlanabilmesi için şu iki koşulun sağlanması gerekir (Büyüköztürk, 2014, s. 3):

- Gruplara yansız atanmanın yapılması
- Deney grubunu etkileyebilecek araştırma içinde olmayan etkenlerin kontrol altına alınması

Bu çalışmada kullanılan deneysel yöntem üç grupta ele alınmaktadır (Karasar, 2007, s. 95-96):

1. Deneme öncesi desen (pre– experimental)
2. Gerçek deneysel desen (true – experimental)
3. Yarı deneysel desen (quasi – experimental)

Karasar (2007, s. 99), yarı deneysel desenin gerekçesini şöyle açıklıyor: “Gerçek deneysel deseninin gerektirdiği kontrollerin sağlanamadığı ya da onların bile yeterli olmadığı birçok durumda yarı deneysel modellerden yararlanır.”

Bu çalışmada yarı deneysel desenin bir türü olan “eşitlenmemiş kontrol gruplu model” esas alınmıştır ve yansız atama ile gruplar oluşturulmuştur. Aslında bu model ön test - son test gruplu modele çok benzer. Aralarındaki tek fark eşitlenmemiş kontrol gruplu modelde grupların gelişigüzel oluşturulmasıdır. Deney öncesi ve sonrası ölçmeler yapılan grupların biri deney, diğeri ise kontrol grubunu oluşturmaktadır ve bu gruplar bu modelin gereği olarak yansız bir atamayla belirlenmiştir (Karasar, 2007). Deneysel çalışmalarda deneklerin seçiminin çok önemli olduğu unutulmamalıdır. Özellikle ön test – son test kontrol gruplu desenlerde bu çok daha önemlidir. Çünkü deney sonrası çıkan sonuçların doğru olabilmesi, deney öncesi farklılıkları ortadan kaldırılmasıyla olabilir. Bu farklılıkları yok etmek ise ancak deneklerin doğru yöntemlerle seçilmesiyle olur (Büyüköztürk, 2014).

Modelde yansız atamayla beraber eşitlenmeleri için özel bir çaba harcanmazken yine de grup ve katılımcıların birbirlerine yakın olmasına dikkat edilir (Karasar, 2007). Bu çalışmada da deney ve kontrol grupları cinsiyet, milliyet ve dil seviyeleri bakımından dağılımın benzer olmasına dikkat edilerek deney ve kontrol grubu olmaları da yansız bir şekilde olmuştur.

Bu bağlamda eğitim veya başka bir alanda bir yöntemin, tekniğin veya uygulamanın etkisini deneme yoluyla ölçmek için oluşturulan deney ve kontrol gruplarının deney öncesi ve deney sonrası ölçümleri karşılaştırılarak bir sonuç ortaya koymaya çalışılır (Arıkan, 2000).

Araştırmada oluşturulan deney ve kontrol grubunun yansız atanmasının sebebi ise uygulama esnasında başka B1 sınıflarının olmamasıdır. Oluşturulan çalışma takvimine göre araştırmanın başında her iki gruba ön test uygulanır. Sekiz haftalık çalışma süresince deney grubuyla deneysel çalışmalar yapılırken kontrol grubuna herhangi bir müdahalede bulunulmaz. Çalışmanın sonunda da her iki gruba bir son test uygulanır.

Modelin simgesel görünümü (Büyüköztürk, 2014, s. 21), tablo 2’te şöyledir:

Tablo 2

*Yarı Deneysel Desen*

Grup		Ön test	Uygulama	Son test
GD	R	O1	X	O3
GK	R	O2		O4

Tabloda;

GD deney grubunu, GK kontrol grubunu,

R, katılımcıların gruplara yansız atandığını,

O1 ve O3, deney grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

O2 ve O4, kontrol grubunun ön test ve son test ölçümlerini,

X, deney grubundaki katılımcılara deneysel bir uygulamanın yapıldığını göstermektedir.

Bu araştırmada yapılanların tablosu şöyledir:

Tablo 3

*Araştırma Çizelgesi*

Grup	Ön test	Uygulama	Son Test
Deney G.	1. Yazdırma Metni,	1. Türkçenin yabancı	1. Yazdırma Metni
	2. Çözümleme Tablosu	dil olarak öğretimi yazma derslerinde yazdırma çalışmaları	2. Çözümleme Tablosu
Kontrol G.	1. Yazdırma Metni,	1. Türkçenin yabancı	1. Yazdırma Metni
	2. Çözümleme Tablosu	dil olarak öğretimi yazma derslerinde geleneksel yöntem	2. Çözümleme Tablosu

Bu çalışmada deney ve kontrol gruplarına katılımcılar yansız atanmışlardır. Deney grubuna, sekiz hafta boyunca farklı konulardan üretilen on yazdırma metniyle yazma dersleri yaptırılmıştır. Kontrol grubuna ise kitaplarındaki yazma eğitimi dışında bir çalışma yapılmamıştır. Her iki grubun ön test ve son test uygulamaları çözümleme tablosuna göre değerlendirilmiştir.

**Araştırmanın Çalışma Grubu**

Bu araştırmanın çalışma grubu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, 09.02.2015-01.04.2015 tarihleri arasında (sekiz hafta), Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen B1 seviyesi öğrencilerinden oluşturulmuştur. Bu sınıfların belirlenmesinde aynı zamanda eğitime başlamaları ve aynı seviyede başka bir sınıfın olmaması, kolay ulaşılabilirlikleri, deney grubu

öğretmenin aynı zamanda araştırmacı olması, B1 seviyesinde yazdırmanın, yazma yanlışlarını düzeltmede etkisinin görülmek istenmesi ve bu seviyenin yazma çalışmaları değerlendirmesi için uygun bir seviye olması gibi durumlar göz önünde bulundurulmuştur. Çalışmanın toplam öğrenci sayısı on beş deney grubu, on beş kontrol grubu olmak üzere toplam otuz kişidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Deneyel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada sadece nicel veri toplama araçları kullanılmıştır. Bu nicel veriler ise ön test ve son testin değerlendirilmesiyle oluşturulan “Çözümleme Tablosu” ile öğrencilerce doldurulan “Kişisel Bilgi Formu”dur.

**Nicel Veri Toplama Araçları.** Elde edilen nicel veriler için çözümleme tablosu ile kişisel bilgi formu kullanılmıştır.

**Çözümleme Tablosu.** Öğrencilerin yazma çalışmalarını -ön test ve son test- değerlendirmek için Çetinkaya ve Hamzadayı'nın (2014) yaptıkları çalışmayla beraber Niğde Üniversitesi'nde çalışan aynı -Gökhan Çetinkaya- uzmanın görüşü de alınarak bir çözümleme tablosu oluşturulmuştur. Ön test ve son test için hazırlanan metin, deney ve kontrol grubuna çalışmanın başında ve sonunda iki defa uygulanmış olup bu oluşturulan çözümleme tablosuna göre de değerlendirilmiştir.

Yapılan ön test uygulaması, araştırmacı ve iki uzman tarafından ayrı ayrı değerlendirilmiş ve yapılan hatalar tespit edilmiştir. Daha önce oluşturulan çözümleme tablosuna göre de sınıflandırılmıştır. Böylelikle yapılan yanlış sayısına ulaşılmış ve bunlar da istatistiksel ifadelere dönüştürülmüştür.

***Kişisel Bilgi Formu.*** Çalışmanın başında her iki gruptaki öğrencilerin demografik özelliklerinin tespiti için bir form hazırlanmış ve öğrencilerce doldurularak toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerden şu sorulara cevap vermeleri istenmiştir:

- Adı – soyadı
- Cinsiyeti
- Doğum tarihi
- Ülkesi
- Ana dili
- Bildiği yabancı diller

### **Araştırmanın Uygulanması**

Bu çalışma 2014-2015 eğitim-öğretim yılında, İstanbul’da gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya B1 düzeyinden on beş deney grubu, on beş kontrol grubu olmak üzere toplam otuz öğrenci katılmıştır. Çalışmanın uygulama kısmı sekiz hafta sürmüştür. Bu sekiz hafta boyunca deney grubuna haftada iki defa hazırlanan metinlerle yazdırma çalışması yapılmıştır. Çalışma için gerekli motivasyonu sağlamak ve sonuçların güvenilirliği açısından, çalışma öncesi öğrenciler bilgilendirilmiş ve katılımcıların çalışma ile ilgili izinleri alınmıştır.

Bu çalışma için eğitime aynı zamanda başlayan iki B1 sınıfı seçilmiştir. Bunlardan biri deney grubu, diğeri ise kontrol grubu olarak atanmıştır. Sekiz hafta süresince deney grubuna yazdırma uygulamaları yapılırken, kontrol grubuna ise sadece ders kitaplarındaki yazma etkinlikleri yapılmıştır. Yazdırma uygulamaları, araştırmacı tarafından yapılmıştır.

Ön test ve son testte uygulanan yazdırma metinleri ile deney grubunda kullanılan yazdırma metinleri, Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi alanında uzman, hala bu görevi



yürüten üç araştırmacının da görüşleri alınarak oluşturulmuş olup metinlerde Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni temel alınmıştır.

Öncelikle bu alanda yazılmış ve kullanılan ders kitapları incelenerek yirmi bir konu başlığı belirlenmiş, yapılan bir anketle B1 seviyesi için daha uygun, ön test ve son test metni dışında, on başlık seçilmiştir. Daha sonra oluşturulan metinler üzerinde, uzman görüşleri ışığında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. İlk ve son hafta, ön test ve son teste ayrılmış; diğer on yazdırma metni ise altı haftaya yayılarak genelde haftada iki uygulama şeklinde gerçekleştirilmiştir.

Yazdırma yaptırılan uygulama metinlerinin alfabetik sıralamaya göre konu başlıkları şunlardır:

- Alışkanlıklar
- Bahar Şenlikleri
- Benim Ülkem (ön test – son test metni)
- Biyografi
- Dün Bugün Yarın
- Korkular ve Yaşam
- Gelecekle İlgili Planlar
- Hastalıklar
- İcatlar ve Buluşlar
- İlanlar
- Medya

Yazdırma metinleri oluşturulurken, kelime ve dil bilgisi yapıları bakımından sınıfta işlenen konuları -okuma, dinleme, konuşma ve yazma- içermesine dikkat edilmiştir. Öğretilmeyen kelime ve anlatılmayan dil bilgisi konularını kullanmaktan kaçınılmıştır. Ama

olabilirlik ölçüsünde dört-beş bilinmeyen kelime varsa onlar da metni yazdırma yaptırmaya başlamadan açıklanmıştır. Metinler ortalama 200 kelimedenden oluşmakta olup bir ders saati, 50 dakika, uygulanmıştır. Yazdırmaya başlamadan önce mutlaka metnin içeriği hakkında bilgi verilerek konu genel anlamda hatırlatılmıştır.

Ön test ve son testte uygulanan yazdırma metni, 211 kelimedenden oluşmaktadır. Yazdırma metninin yazdırılacağı A4 boyutundaki çizgili kağıtlar, belli bir standart ve düzen adına öğrencilere araştırmacı tarafından önceden dağıtılmıştır. Yazdırma yaptırılan metin, yaklaşık 30 dakikada, anlamlı bölümlerle ağır ve iki defa tekrar edilerek yazdırılmıştır ve üzerinde hiçbir düzeltme yapılmadan toplanmıştır.

Uygulamalar ise sesbirimsel metin yazdırma uygulamasına göre gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde metnin oluşturumu, metnin uzmanlarca değerlendirilmesi ve A4 boyutunda çizgili kağıt, yansıtıcı ve kullanılacaksa bir video kayıt cihazı, öğrencilerde iki farklı renkte kalem gibi hazırlıklar yapılmıştır. Uygulama aşamasında ise yazdırma yaptırılacak metnin konusu hakkında bilgi verilmiştir. Metin içinde rakam, tarih, özel ad gibi özellikle belirtilmesi gereken hususlar varsa nasıl yazılması gerektiği söylenmiş veya tahtaya yazılması gerekenler varsa tahtaya yazılmıştır. Yazdırma metni, normal hızda bir defa okunmuş. Tekrarlamaların iki defa olacağı söylenerek yazdırmaya başlanmış ve yavaş hızda, kelime veya belirlenen anlamlı kelime grupları ikili tekrarlar halinde söylenerek metin, öğrencilere yazdırma yaptırılmıştır.

Yapılan yazdırmaların faydalı olması, öğrencinin yaptığı yanlışları görmesi ve düzeltebilmesi açısından yazdırmanın sonunu beklemek uygun olmayabilir. Öğrencinin, bütün bir metni düzeltmesi sıkıcı olabilir ve onu bu işleminden koparabilir. Bunun için metnin paragraf paragraf tahtaya yansıtılarak öğrencilerin yazdıklarını kontrol etmesi istenebilir. Öğrenci, tahtaya yansıtılan paragraf ile yazdığı paragrafı karşılaştırarak yazım yanlışlarını bulur ve

hemen altına, tahtaya bakarak, kelimenin doğrusunu yazmış olur. Bu şekilde öğrenci de yazdığından uzaklaşmadan yaptığı yanlışı görmüş ve düzeltmiş olur. Metnin sonuna kadar bu işlem devam ettirilir. Yazdırma bittikten sonra öğrencilere genel bir kontrol için kısa bir süre verilir, ardından kağıtlar toplanır. Araştırmacı daha sonra bu kağıtları kontrol ederek, uygulamanın üzerinden fazla zaman geçmeden, yapılan yanlışlar üzerinde durur ve gerekli düzeltmeleri veya anlatımları tekrardan yapar. Böylelikle kelime veya yapıların doğru hali kalıcı hale getirilmiş olur.

Deney grubuna yukarıda anlatılan süreç uygulanırken kontrol grubuna ise çalışma kapsamında sadece ön test ve son test uygulanır. Sekiz haftalık B1 eğitimleri süresince mevcut ders kitaplarındaki geleneksel yazma bölümü dışında herhangi bir çalışma yapılmaz.

Altı hafta süresince deney grubuyla devam ettirilen yazdırma uygulamalarının sonunda yine deney ve kontrol grubuna aynı metinle ve aynı şekilde son test uygulaması yapılır. Araştırmacı ve ön test değerlendirmesini yapan alanında uzman iki araştırmacı ile çözümleme tablosuna göre aynı değerlendirmeler yapılarak problem durumuyla ilgili sorular bağlamında istatistiksel verilere ulaşılır.

Bir araştırmayı değerli kılan o araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliğidir. Başka bir deyişle sonuçların inandırıcılığı bilimsel araştırmalarda önemlidir. Bunu da bilimsel çalışmalarda sağlayan “geçerlik” ve “güvenirlik”tir. Özellikle nicel çalışmalarda bu iki kavram bilimselliği belirleyen en önemli iki ölçüttür (Yıldırım & Şimşek, 2000). Yani yapılan güvenilirlik hesaplamaları doğrudan ölçme aracına yöneliktir (Türnüklü, 2000). Kaptan (1973), bu iki kavram için geçerliliği; ölçülmesi istenmeyen etkenlerin, çalışmaya etki edememesi olarak tanımlıyor. Bu kısaca, ölçeğin sadece amaç edindiği şeyi ölçmesi özelliğidir. Güvenirlik ise ölçeğin ulaştığı sonuçların başka çalışmalarda da tekrar etmesidir.

Bu bağlamda, bu çalışmada araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen bu değerlendirmelerin geçerlilik ve güvenilirlik durumu için Miles ve Huberman'ın (1994'ten akt. Türnüklü, 2000) *uyuşum yüzdesi* (Agreement percentage) formülü kullanılmıştır. Ulaşılan değerler neticesinde uyuşum yüzdesi, araştırmacıların uyuştukları madde sayısının toplam değerlendirme sayısına olan oranıdır ve bu değer %70'in üzerinde olması araştırmanın güvenilirliği açısından yeterlidir.

Uyuşum yüzdesi formülü;

$$P = \frac{Na \times 100}{Na + Nd}$$

P: uyuşum yüzdesi

Na: uyuşulan madde sayısı

Nd: uyuşulamayan madde sayısı

Üç araştırmacının yaptığı değerlendirme sonuçları, toplam sonuca göre yapılmayıp, daha güvenilir olması açısından her bir kategorinin sayısal değerleri ayrı ayrı bu formüle uygulanmış ve uyuşum yüzdesi 0,92 (%92) olarak belirlenmiştir. Bir sonraki aşamada ise uyuşulamayan maddeler üzerinde tartışılmış ve bu maddeler de karara bağlanmıştır.

**Katılımcılar.** Araştırmaya katılan öğrencilerden deney ve kontrol grubunda yer alanların demografik özellikleri, araştırmaya başlamadan öğrenci tarafından *kişisel bilgi formuna* doldurularak toplanmıştır.

Deney grubunu oluşturan öğrencilerin sekizi kız ve yedisi erkektir. Yaş ortalamaları 21,4'tür. On farklı ülkeden gelen bu öğrencilerden %73'ü iki ve daha fazla dil bilirken dokuz farklı ülkeden gelen kontrol grubu öğrencilerinin ise %86'sı iki ve daha fazla dil bilmektedir. Grubu oluşturan öğrencilerin ise altısı kızken dokuzu erkektir. Yaş ortalamaları 20,4'tür.

**Çalışma Takvimi.** Yapılan çalışmalardan doğru ve güvenilir sonucu alabilmek için uygulamayı mutlaka bir çalışma takvimi dahilinde gerçekleştirmek gerekmektedir. Bu çalışma takvimi araştırmacının işini kolaylaştıracaktır. Sekiz hafta süren bu çalışmanın takvimi aşağıda gösterilmiştir:

Tablo 4

*Uygulama Süreci*

Çalışma takvimi	Uygulama	Süresi	Veri toplama araçları
09.02.2015	Yazdırma metnlerinin oluşturulması, Kişisel bilgi formunun doldurulması	1 hafta	-
17.02.2015	Deney grubu	50 dk (Bir ders saati)	Ön test uygulaması
18.02.2015	Kontrol grubu	50 dk	Ön test uygulaması
24.02.2015	1. metin	50 dk	Yazdırma metni
27.02.2015	2. metin	50 dk	Yazdırma metni
03.03.2015	3. metin	50 dk	Yazdırma metni
06.03.2015	4. metin	50 dk	Yazdırma metni
10.03.2015	5. metin	50 dk	Yazdırma metni
13.03.2015	6. metin	50 dk	Yazdırma metni

17.03.2015	7. metin	50 dk	Yazdırma metni
20.03.2015	8. metin	50 dk	Yazdırma metni
24.03.2015	9. metin	50 dk	Yazdırma metni
27.03.2015	10. metin	50 dk	Yazdırma metni
31.03.2015	Deney grubu	50 dk	Son test uygulaması
01.04.2015	Kontrol grubu	50 dk	Son test uygulaması

---

### **Verilerin Analizi**

**Nicel Veri Analizi.** Araştırmada hem deney hem de kontrol grubunun yazma becerileri ön test ve son test ile ölçülmüş ve çözümlene tablosuna göre değerlendirilmenin sonucunda ulaşılan sayısal veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 22.0 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistikî yöntemler olarak sayı, yüzde, ortalama, standart sapma kullanılmıştır.

İki bağımsız grup arasında sayısal verilerin karşılaştırılmasında Man Whitney-U testi, grup içi puanlarının karşılaştırılmasında ise Wilcoxon testi kullanılmıştır.

Elde edilen bulgular %95 güven aralığında, %5 anlamlılık düzeyinde değerlendirilmiştir.

## Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

### Bulgular ve Yorum

Bulgular bölümünde, araştırmanın soru sırasına göre elde edilen nicel veriler çözümlenmiş, oluşturulan tablolara göre özetlenip bunlara göre de yorumlanmıştır. Bulgular ise hem grup içi hem de gruplar arası, deney ve kontrol grubunun ön test ve son testleri arasındaki farka göre incelenmiştir.

*Deney ve Kontrol Grubunun Ön Testleri Arasındaki Fark.* Araştırmanın başında gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için deneysel çalışmalar yapılacak deney grubu ile herhangi bir müdahalede bulunulmayacak kontrol grubunun ön test puanlarının karşılaştırılması ve analizi tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5

*Oluşturulan Deney ve Kontrol Grubunun Ön Test Puanları Arasındaki Fark*

Gruplar	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Ön test kelime kök ve gövdelerinde ünlü yanlışları	9,822	9,621	12,000	13,463	111,500	0,967
Ön test kelime kök ve gövdelerinde ünsüz yanlışları	2,422	2,623	3,622	2,743	77,000	0,138
Ön test kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar	6,556	5,866	6,867	7,267	105,500	0,771
Ön test yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı	24,000	18,142	27,867	24,232	102,000	0,663

Grupların kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları (0,967), ünsüz yanlışları (0,138), kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar (0,771) ve yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı (0,663) ön test puanları ortalamalarının grup değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini bulmak amacıyla gruplar arasında kullanılan Mann Whitney-U testinin sonucunda gruplar arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

***Deney ve Kontrol Grubunun Son Testleri Arasındaki Fark.*** Araştırma tamamlandıktan sonra gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirleyebilmek için deneysel



çalışmalarla desteklenen deney grubu ile herhangi bir müdahalede bulunulmayan kontrol grubunun son test puanlarının karşılaştırılması ve analizi tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6

*Yazdırma Uygulamalarının Kullanıldığı Deney Grubunun Son Test Puanları ile Yazdırma Uygulamalarının Kullanılmadığı Kontrol Grubunun Son Test Puanları Arasındaki Fark*

Gruplar	Deney		Kontrol		MW	p
	Ort	Ss	Ort	Ss		
Son test kelime kök ve gövdelerinde ünlü yanlışları	5,089	6,565	10,822	12,728	76,500	0,134
Son test kelime kök ve gövdelerinde ünsüz yanlışları	1,267	1,376	2,833	2,332	64,500	0,043
Son test kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar	2,267	2,885	7,511	6,584	38,000	0,002
Son test yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı	11,733	11,040	25,733	21,650	56,000	0,019

Grupların kelime kök ve gövdelerindeki ünsüz yanlışları (0,043) son test puanları açısından deney grubu lehine çalışmanın anlamlı olup olmadığına bakmak için kullanılan MannWhitney-U testine göre gruplar arasındaki fark istatistiki açıdan pozitif çıkmıştır (MannWhitney U=64,500; p=0,043<0,05). Çünkü deney grubunun son testteki ünsüz yanlışları puanı (x=1.267), kontrol grubunun son testteki ünsüz yanlışları puanından (x=2,833) daha az çıkmıştır.

Grupların kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışları (0,002) son test puanları açısından deney grubu lehine çalışmanın anlamlı olup olmadığına bakmak için kullanılan Mann Whitney-U testine göre gruplar arasındaki fark istatistiki açıdan pozitif çıkmıştır (Mann Whitney  $U=38,000$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Çünkü deney grubunun son testteki eklerin kullanımındaki yanlışları puanı ( $x=2,267$ ), kontrol grubunun son testteki eklerin kullanımındaki yanlışları puanından ( $x=7,511$ ) daha az çıkmıştır.

Grupların yazdırma uygulamaları yanlışları (0,019) son test puanları açısından deney grubu lehine çalışmanın anlamlı olup olmadığına bakmak için kullanılan Mann Whitney-U testine göre gruplar arasındaki fark istatistiki açıdan pozitif çıkmıştır (Mann Whitney  $U=56,000$ ;  $p=0,019<0,05$ ). Çünkü deney grubunun son testteki yazdırma uygulamaları yanlışları puanı ( $x=11,733$ ), kontrol grubunun son testteki yazdırma uygulamaları yanlışları puanından ( $x=25,733$ ) daha az çıkmıştır.

Grupların kelime kök ve gövdelerine gelen ünlü yanlışları (0,134) son test puanları açısından deney grubu lehine çalışmanın anlamlı olup olmadığına bakmak için kullanılan Mann Whitney-U testine göre gruplar arasındaki fark istatistiki açıdan anlamlı bulunmamıştır. ( $p>0,05$ ).

#### ***Deney Grubunun Ön Test ve Son Testte Yapılan Ünlü Yanlışları Arasındaki Fark.***

Yazdırma etkinlikleriyle desteklenen deney grubunu kendi içinde değerlendirebilmek için kelime kök ve gövdelerinde yapılan ünlü yanlışları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için yapılan analiz bulguları tablo 7’de verilmiştir:

Tablo 7

*Deney Grubu Ön Test ve Son Testte Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünlü Yanlışları Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime kök ve gövdelerinde ünlü yanlışları	9,822	9,621	5,089	6,565	15	-3,048	0,002

Deney grubu kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,048$ ;  $p=0,002<0,05$ ). Kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları ön test ortalaması ( $x=9,822$ ), kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları son test ortalamasından ( $x=5,089$ ) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 8’de ise yazdırma uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubunun kelime kök ve gövdelerinde yapılan ünlü yanlışları ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı gösterilmiştir:

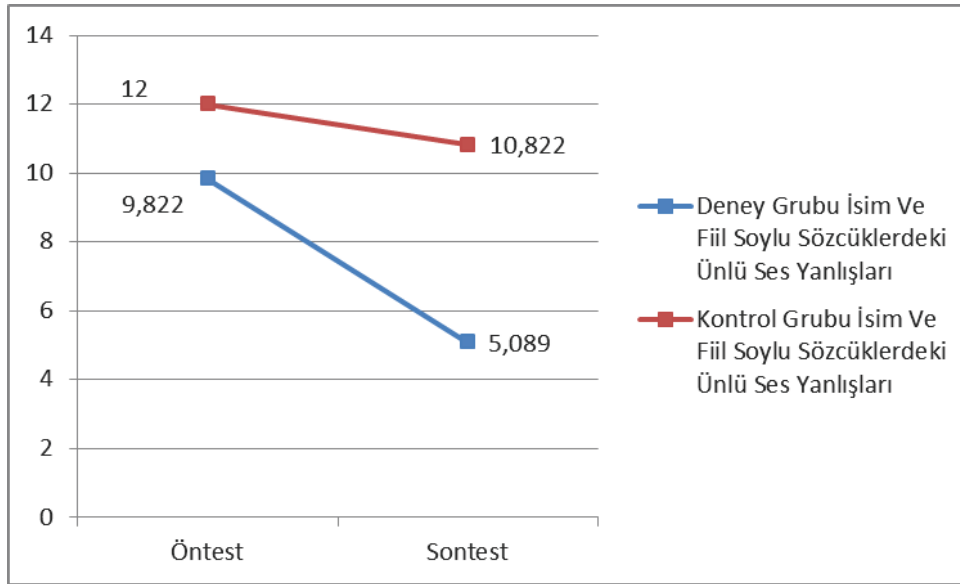
Tablo 8

*Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testte Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünlü Yanlışları Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime kök ve gövdelerinde ünlü yanlışları	12,000	13,463	10,822	12,728	15	-1,53	0,126

Kontrol grubu kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında kelime kök ve gövdelerinde yapılan ünlü yanlışlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının gösterimi grafik 1’de verilmiştir:



Grafik 1. Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünlü Yanlışlarına İlişkin Diyagram

***Deney Grubunun Ön Test ve Son Testte Yapılan Ünsüz Yanlışları Arasındaki Fark.***

Yazdırma etkinlikleriyle desteklenen deney grubunu kendi içinde değerlendirebilmek için kelime kök ve gövdelerinde yapılan ünsüz yanlışları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için yapılan analiz bulguları tablo 9’da verilmiştir:

Tablo 9

***Deney Grubu Ön Test ve Son Testte Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünsüz Yanlışları Arasındaki Fark***

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime kök ve gövdelerinde ünsüz yanlışları	2,422	2,623	1,267	1,376	15	-1,79	0,072

Deney grubu kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ )

Tablo 10’da ise yazdırma uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubunun kelime kök ve gövdelerinde yapılan ünsüz yanlışları ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı gösterilmiştir:

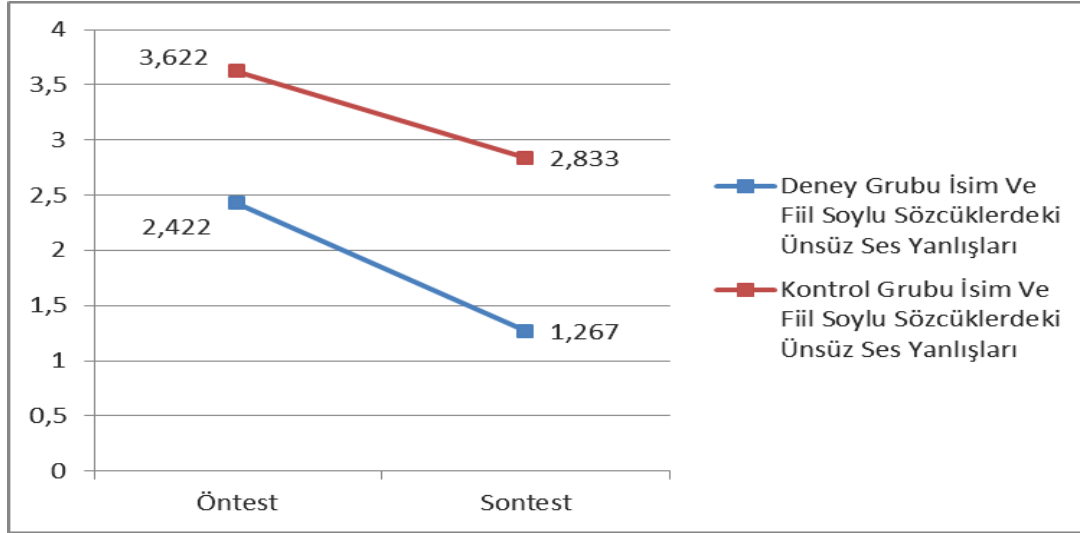
Tablo 10

*Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testte Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünsüz Yanlışları Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime kök ve gövdelerinde ünsüz yanlışları	3,622	2,743	2,833	2,332	15	-1,29	0,195

Kontrol grubu kelime kök ve gövdelerindeki ünsüz yanlışları ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında kelime kök ve gövdelerinde yapılan ünsüz yanlışlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının gösterimi grafik 2’de verilmiştir:



Grafik 2. Kelime Kök ve Gövdelerindeki Ünsüz Yanlışlarına İlişkin Diyagram

### *Deney Grubunun Ön Test ve Son Testte Yapılan Ek Yanlışları Arasındaki Fark.*

Yazdırma etkinlikleriyle desteklenen deney grubunu kendi içinde değerlendirebilmek için kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışları açısından anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak için yapılan analiz bulguları tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11

### *Deney Grubu Ön Test ve Son Testte Kelime Kök ve Gövdelerine Gelen Eklerin Kullanımındaki Yanlışlar Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar	6,556	5,866	2,267	2,885	15	-3,30	0,001

Deney grubu kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışları ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,300$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışları ön test ortalaması ( $x=6,556$ ), kelime kök ve gövdelerindeki ünlü yanlışları son test ortalamasından ( $x=2,267$ ) daha yüksek çıkmıştır.

Tablo 12’de ise yazdırma uygulamalarının yapılmadığı kontrol grubunun kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışları ortalaması arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı gösterilmiştir:

Tablo 12

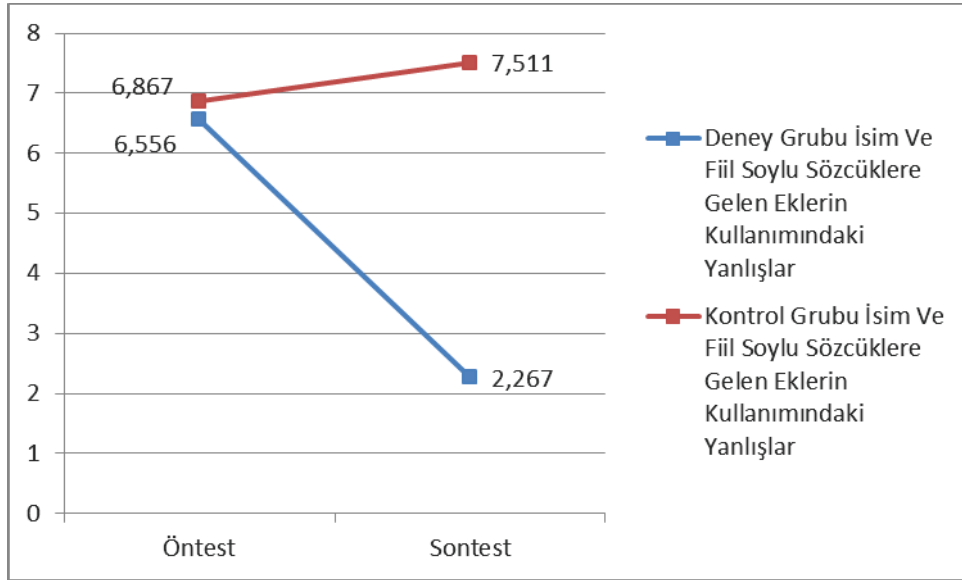
*Kontrol Grubu Ön Test ve Son Testte Kelime Kök ve Gövdelerine Gelen Eklerin Kullanımındaki Yanlışlar Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışlar	6,867	7,267	7,511	6,584	15	-1,73	0,084

Kontrol grubu kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışları ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).



Deney ve kontrol gruplarında kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımındaki yanlışlarına ilişkin ön test ve son test puanlarının gösterimi grafik 3'te verilmiştir:



Grafik 3. Kelime Kök ve Gövdelerine Gelen Eklerin Kullanımındaki Yanlışlara İlişkin Diyagram

**Deney ve Kontrol Grubu, Ön Test ve Son Test Yazdırma Uygulamaları Yanlışları Toplamı Arasındaki Fark.** Ulaşılan bulgular ışığında yapılan çalışmanın sonucunu daha iyi görebilme adına gerçekteştirilen yazdırma etkinliklerinin deney grubu için anlamlı olup olmadığı tablo 13'te ve tablo 14'te gösterilmiştir.

Tablo 13

*Deney Grubu Ön Test ve Son Test Yazdırma Uygulamaları Yanlışları Toplamı Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı	24,000	18,142	11,733	11,040	15	-3,41	0,001

Deney grubu yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmuştur ( $Z=-3,410$ ;  $p=0,001<0,05$ ). Yazdırma uygulamaları yanlışları ön test ortalaması ( $x=24,000$ ), yazdırma uygulamaları yanlışları son test ortalamasından ( $x=11,733$ ) daha yüksek çıkmıştır.

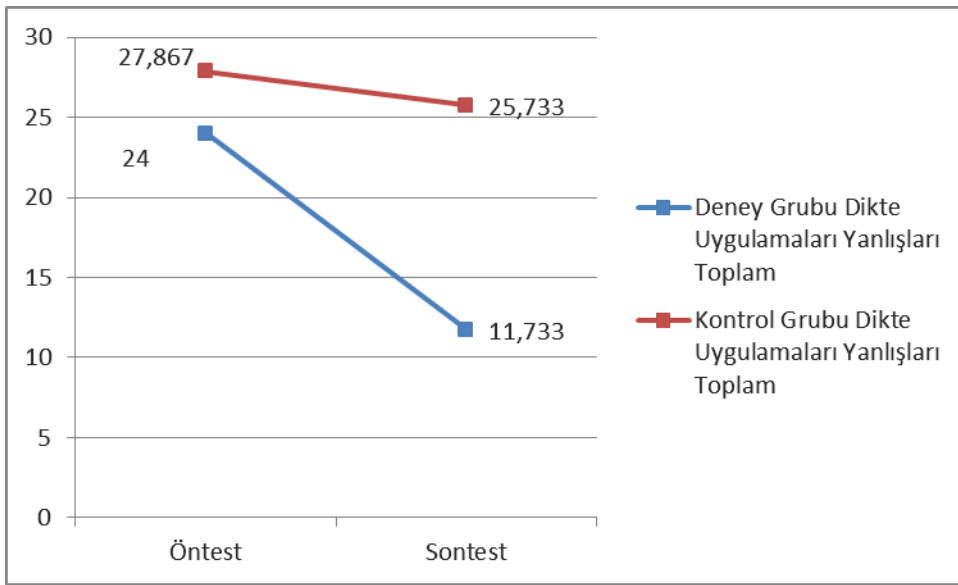
Tablo 14

*Kontrol Grubu Ön Test ve Son Test Yazdırma Uygulamaları Yanlışları Toplamı Arasındaki Fark*

Ölçümler	Ön test		Son test		N	Z	p
	Ort	Ss	Ort	Ss			
Yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı	27,867	24,232	25,733	21,650	15	-1,36	0,173

Kontrol grubu yazdırma uygulamaları yanlışları toplamı ön test ve son test puanları ortalamalarında anlamlı bir fark olup olmadığını bulmak amacıyla yapılan eşleştirilmiş gruplar için Wilcoxon testi sonucunda, aritmetik ortalamalar arasındaki fark istatistiki olarak anlamlı bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Deney ve kontrol gruplarında yapılan yanlışlara ilişkin ön test ve son test puanlarını gösteren şekil grafik 4'te verilmiştir:



Grafik 4. Yazdırma Uygulamaları Yanlışlarına İlişkin Diyagram

## Bölüm V: Tartışma, Sonuç ve Öneriler

### Tartışma

Bu çalışmayla varılan sonuç veya puanlar, yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan, bundan önceki bu çalışmanın (yazdırma, dikte) konusuyla aynı veya benzer çalışmalardan hareketle tartışılacaktır.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi, son yıllarda oluşan talepler doğrultusunda daha da önem arz etmeye başlamıştır. Bununla beraber Türkçenin hem öğretiminde olsun hem de akademik anlamda çalışmalarda olsun bir artış gözlenmektedir. Yabancı dil öğretiminde dört temel beceriden konuşmadan sonra üzerinde en çok çalışılan beceri yazmadır. Konuşma becerisi, dil öğretimi ve süreçle beraber ortaya çıkan bir beceri gibiyken yazma becerisinin kazanımında yaşanan zorluklar neticesinde bunun için ayrıca çalışmaların yapılması gerektiği ifade edilebilir (Selvikavak, 2006; Tiryaki, 2013). Öncelikle bu çalışmada öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilmeleri adına gerekli bilgiler verilmiş olup yazma becerisine olumlu etki edebilecek yazdırmayla ilgili tanımlar ve görüşler ortaya konmuştur. Daha sonra da çalışmanın deney ve sonuçları paylaşılmıştır.

Çalışmanın konusu yazma becerisi olsa da dil öğretiminde asıl hedef dört beceriyi kazandırmaktır. Bu çalışmada yazma becerisini geliştirme etkinliklerinden yazdırma kullanılması ve giriş bölümünde de ifade edildiği gibi yazdırmanın birçok faydasıyla beraber dört beceriye de kapsamı yazdırmayı, son derece önemli hale getirmektedir. Blanche (2004), yazdırmanın dil öğretiminde kullanılacak tek araç olmadığını ama kesinlikle dil teknikleri metodolojisinde yerinin olması gerektiğini ifade eder. Yazdırmanın yabancı dil öğretiminde etkili olduğunu kanıtlamak için Japonya’da, 207 öğrenci ile film diyalogları üzerinden yapılan bir çalışmada, 13 haftanın sonunda öğrencilerin yazılı anlatımlarında büyük değişikliklerin olduğu gözlenmiştir (Takeuchi, 1997). Buna benzer Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi,

Türkçenin ana dil olarak öğretimi veya İngilizcenin yabancı dil olarak öğretimi çalışmalarında yapılan yazdırma etkinliklerinde sonuç hep olumlu çıkmıştır (Baştuğ, 2015; Bozkurt vd., 2014; Büyükikiz, 2014; Çetinkaya & Hamzadayı, 2014; Tunçel, 2013).

Domsy (2015), yaptığı benzer bir çalışmada deney grubunun kontrol grubuna göre daha anlamlı bir performans gösterdiğini ve yazdırmanın sadece dil bilgisini değerlendirme aracı olmadığını, aynı zamanda dil bilgisinin öğrenimi için de kullanılabilir olduğunu söylüyor. Ayrıca çalışmasında vardığı sonuç itibariyle yazdırmanın faydalarını şöyle ifade ediyor; dil bilgisi öğrenme yeteneğini değerlendiren ve onları geliştirmeye yardımcı bir araç olmasının yanında daha da önemlisi böyle bir aracın uygulanması öğrencilerde etkili ve istekli öğrenme sağlar. Yazdırma, öğrencilerin kendi öğrendiklerinin farkına varmasına yardımcı olur ve kendilerini izleme olanağı sunar. Öğrenciler öğrenmede kendi sorumluluklarını öğrenirler ve daha bağımsız öğrenciler haline gelirler.

Endonezya’da Sari, Sukirlan, Suka ve Suparman (2013), yazdırmanın dinleme becerisine etkisini araştıran bir deneme yapmışlardır. yazdırma tekniği kullanılarak yapılan uygulama sonucunda öğrencilerin ön test ve son test puanlarının önemli ölçüde değiştiği vurgulanarak yazdırmanın dinleme başarısını geliştirdiği ifade edilmiştir. Buna benzer yine İran ve Endonezya’da iki çalışma yapılmıştır. Yapılan çalışmalarda, deney grubuna ders kitaplarındaki dinleme egzersizlerinin dışında yazdırma uygulanmıştır. Sonuç olarak ön test ve son test dinleme testleri karşılaştırıldığında yazdırmanın, deney grubundaki katılımcıların dinleme-anlama yeteneğine belirgin bir etki ettiği görülmüştür (Kiany & Shiramiry, 2002; Richa, Susilawati & Bunau, 2014).

Bu çalışma ile öğrencilerin yazmada daha başarılı olmaları planlanmıştır. Davis ve Rinvoluceri’nin (1988) de ifade ettiği gibi klasik yazdırmalar geleneksel kabul ediliyor ve can sıkıcı bulunuyor. Bu etkinlikleri daha kabul edilir ve isteyerek yapma durumuna getirmek için

değişik yazdırma türleri kullanılabilir (Bakınız: Baştuğ, 2015; Bozkurt vd., 2014). Bu şekilde öğrencinin dikkati daha çok çekilmiş ve ilgisiz öğrencilerin de katılımı sağlanmış olur. Bu da pozitif bir sınıf ortamının oluşmasını ve öğrencilerin öğrenmeye hazır hale gelmesini sağlar.

Gerekli hazırlık ve motivasyonun sağlanmasıyla başlayan sekiz haftalık deney süreci birinci hafta ön testlerin ve sekizinci hafta ise son testlerin yapılmasıyla son bulmuştur. Süreç, bu iki hafta haricinde altı hafta boyunca, haftada iki defa deney grubuna yapılan yazdırma çalışmalarıyla devam etmiştir. Deney sonunda yapılan ölçümler itibarıyla yazdırma uygulamalarının, yazma becerisinde veya yazma yanlışlarını düzeltmede ciddi farklılıklar oluşturduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarla; genel anlamda yazdırmanın Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirdiği ve yazma konusunda daha dikkatli olmalarını sağladığı görülmüştür.

Akademik anlamda ana dilde (Türkçe) ve İngilizce öğretimi alanında yapılmış yazdırma çalışmaları varken bu çalışmanın yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında ilk tezlerden biri olduğu söylenebilir.

## Sonuç

Bu araştırmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sesbirimsel metin yazdırmasının yazma yanışlarını düzeltmeye etkisini ölçmek amacıyla elde edilen bulgular doğrultusunda aşağıdaki sonuçlar ortaya konulmuş ve bu sonuçlara göre bazı önerilere yer verilmiştir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, yazdırmanın, yazma becerisine etkisini belirlemek amacıyla yazdırma etkinliklerinin yapıldığı deney grubu ile ders kitabına bağlı kalarak geleneksel yazma derslerinin yapıldığı kontrol grubunun ön test verileri arasında gruplar lehine anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yazılan ön test yazdırma metinleri, çözümlene tablosuna göre değerlendirilmiş ve üç ana ulam ve alt ulamlarda da sonuçlar birbirine yakın çıkmıştır. Ön testin ardından başlayarak deney grubuna uygulanan altı haftalık yazdırma çalışmaları neticesinde sekizinci haftada yapılan son test puanlarına bakıldığında deney grubu lehine anlamlı bir sonucun olduğu ortaya çıkmıştır. İlk deney çalışmalarına bakıldığında yazdırma metinlerinde yanış sayısının çok olduğu görölmektedir. Bu yanışların anlık düzeltilmesi ve yapılan örneklendirmelerle pekiştirilmesi sona doğru yazım yanışlarını azaltmıştır. Bununla beraber motivasyonun ters orantılı olduğu da söylenebilir. Bunun için yazdırmaya başlamadan önce gerekli motivasyonun sağlanmasına dikkat edilmelidir. Zamanla kulak aşınalığının oluşması ve araştırmacının okuma şekline alışılması da öğrenciyi rahatlatan başka bir faktördür.

Son test puanlarına bakıldığında deney grubundan hiçbir öğrencinin yanış sayısı bakımından geriye gitmediği, yanışlarının neredeyse %50 azaldığı ve genel ortalama da ise deney grubu lehine belirgin bir azalma olduğu görölmektedir. Kontrol grubuna bakıldığında puanlarını artırdığı görölse de bu artış kontrol grubu lehine anlamlı bulunmamıştır.

Araştırma sonucunda, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test ortalamaları arasındaki farkın yüksek olması yazdırmanın, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma becerilerine ve yazma yanlışlarını düzeltmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Araştırma sonucunda ders kitabına bağlı geleneksel yazma dersleri yaptırılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ve son test puanları karşılaştırıldığında, kontrol grubu lehine anlamlı bir farklılığın olmadığı, bunun da geleneksel yazma derslerinin, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisini ve yazma yanlışlarını düzeltmesini anlamlı bir şekilde değiştiremediği görülmüştür.

Bununla beraber kontrol grubundaki bazı öğrencilerin, ön teste göre son testte yanlışlarının artmış olması, özellikle eklerin kullanımında, kontrol grubu için bir motivasyon problemi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte ders kitaplarında bulunan yazma etkinliklerinin, yazdırma kadar etkili olamadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Deney grubuyla beraber yapılan altı haftalık uygulamalarda, yapılan yanlışların anında düzeltilmesi, sınıf ortamında tekrar tekrar paylaşılması ve gerekirse tahtada öğrenciyle yazma çalışması yapılması, katılımcıların daha dikkatli olmasını sağlamıştır.

## **Öneriler**

Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazma becerilerine yönelik alanyazından elde edilen bilgiler, yazdırma (dikte) uygulamalarıyla varılan sonuçlar, bu alandaki uzman görüşleri ışığında; öğretmen, araştırmacı ve konunun diğer ilgililerine şu öneriler getirilmiştir:

- Bu deney, aynı seviyede başka sınıfların olmaması nedeniyle toplam otuz öğrenciyle gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma farklı bir seviyede ve daha geniş katılımcılarla gerçekleştirilebilir. Elde edilen sonuçlar karşılaştırılabilir.



- Bu çalışmada deney ve kontrol olmak üzere iki grupla çalışılmıştır. Deney grubuna yazdırma etkinlikleri yaptırılmış, kontrol grubuna ise yaptırılmamıştır. Burada klasik yazdırmayla ulaşılan sonuçlar ile yazdırma türlerinin uygulanarak daha eğlenceli şekilde gerçekleştirilen deneylerin sonuçları karşılaştırılabilir.
- Yazdırmanın geleneksel anlamda, zaman doldurma-etkinlik yapmak için yapma düşüncesinden vazgeçilmelidir. Özellikle yazdırma, bilgi değerlendirme aracı olarak görülmemeli, dört beceriyi de kapsadığı unutulmamalıdır. Ona göre materyaller hazırlanmalıdır.
- Bu çalışmada kullanılan çözümlene tablosu üzerinde çalışılarak geliştirilebilir. Bu deneyde belirlenen ulamlardan (kelime kök ve gövdelerinde ünlü ve ünsüz yanlışları, kelime kök ve gövdelerine gelen eklerin kullanımı) her biriyle ilgili bir çalışma yapıp yazdırmanın hangi ulamda daha etkili olduğu ortaya çıkarılabilir.
- Yazdırmanın hazırlanışı ve uygulanışı çok önemlidir. Yapılan etkinliklerin öğrencinin seviyesinin üzerinde olmaması, bildiği bir konuyu temel alması, ilgi alanına hitap etmesi ve son derece eğlenceli bir şekilde yapılması gerekmektedir. Bu öğrencinin derse olan ilgisini de artıracaktır.
- Çalışmanın süresi ve yaptırılan yazdırma etkinliklerinin tekrarıyla (ne sıklıkla yapıldığı) ilgili değişik çalışmalar yapıp bu çalışmayla karşılaştırılabilir.
- Katılımcının ülke, ana dili ve bildiği yabancı dil sayısına göre her biriyle ilgili farklı çalışmalar yapılabilir. Özellikle katılımcının ana diline göre farklı gelişimler olduğu görülmektedir.
- Bu çalışma nicel araştırmanın yanında nitel araştırma yöntemiyle de desteklenebilir. Yapılan yazdırma etkinliklerinin yazma hatalarını düzeltmesinin yanında katılımcılarla yapılacak grup görüşmeleri ile yazdırmanın avantajları ve dezavantajları açısından kazanımları da ortaya konabilir.

### Kaynakça

- Adel, R. ve Hashemian, M. (2015). Effects of dicto-comp and dictation on the writing skill of female adult Iranian EFL learners. *English Language Teaching*, 8(11), 17-27.
- Afsharrad, M. (2014). The effect of transcribing on beginning learners' dictation. *Theory and Practice in Language Studies*, Vol. 4, No. 10, 2203-2208.
- Akalın, H. (2009). Türk dili, dünya dili.  
[http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru\\_haluk\\_akalin\\_turk\\_dili\\_dunya\\_dili.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/sukru_haluk_akalin_turk_dili_dunya_dili.pdf) (Erişim tarihi 20.04.2016)
- Aktaş, M. (2009). *Yabancı dil öğretiminde yaratıcı yazmanın başarıya ve yazılı anlatıma etkisi* (Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aktaş, T. (2005). Yabancı dil öğretiminde iletişimsel yeti. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1).
- Alkire, S. (2002). Dictation as a language learning device. *The Internet TESL Journal*, Vol. VIII, No 3.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma* (3. Basım). Ankara: Gazi Kitapevi.
- Arslan, A., ve Coşkun, A. (2012). Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı: Türkiye ve dünyada neler oluyor?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt:12, 20. Yıl, Özel Sayı, 12:1-19.
- Arslan, D. (2008). Okuma. D. Yaylı, B. Doğan, K. Deliveli, F. S. Kırmızı ve N. Akkaya, *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (s. 107). İstanbul: Ekin Yayınları.
- Aygüneş, M. (2007). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde okuma becerisini geliştirme yolları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

- Baştuğ, S. D. (2015). *Eğitsel oyunlarla desteklenen dikte etkinliklerinin öğrencilerin dikte becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Blanche, P. (2004). Using dictation to teach pronunciation. *Linguagem & Ensino, Vol 7(1)*, (175-191).
- Bozkurt, B., Bülbül, F. ve Demir, H. (2014). Dikte ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic, 9(6)*, 159-173.
- Brown, P. C. (2001). The interactive dictation. *The Language Teacher, 25(7)*, 27-28.
- Büyükikiz, K. K. (2014). The impact of dictation practice on Turkish as a foreign language learners' writing skills. *Educational Research and Reviews, 9(24)*, 1381.
- Büyükikiz, K. K. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisinin yeri. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 219-231). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *DeneySEL desenler: Ön test son test kontrol gruplu desen ve veri analizi*. Ankara: PegemA Yayınları. (4. Baskı)
- Common European framework of reference for language: Learning, teaching, assessment, language. Policy Unit, Strasburg.  
[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/cadre1_en.asp) adresinden (Erişim tarihi 16.05.2016)
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur? *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 28(1)*, 165-176.

- Çetinkaya, G. ve Hamzadayı, E. (2014). Sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49): 1-15.
- Davis, P. ve Rinvoluceri, M. (1988). *Dictation New Methods, New Possibilities*. Cambridge: Cambridge University Press. (2002 baskı).
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(3).
- Demir, T. (2013). İlköğretim öğrencilerinin yaratıcı yazma becerileri ile yazma özyeterlik algısı ilişkisi üzerine bir çalışma. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(1), 84-114.
- Demircan, Ö. (2005). *Yabancı dil öğretim yöntemleri*. İstanbul: Der Yayınları.
- Demirel, Ö. (1990). *Yabancı dil öğretimi ilkeler, yöntemler, teknikler*. Ankara:USEM Yayınları
- Demirel, Ö. (1999). *İlköğretim okullarında yabancı dil öğretimi*. İstanbul: MEB Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Yabancı dil öğretimi, dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). Avrupa konseyi dil projesi ve Türkiye uygulaması. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(167), 71-82.
- [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/167/index3-demirel.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/167/index3-demirel.htm) (Erişim tarihi 12.05.2016)

- Demirel, Ö. (2011). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doff, A. (1988). *Teach English a training course for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doğan, D. M. (2013). *Doğan büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Yazar Yayınları.
- Domsy, J. G. (2015). The effect of standard dictation on grammar learning ability of young Iranian beginner EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World, Volume 9(3)*, 156-166.
- Er, A. (2005). Yabancı dil öğretiminde "okuma". *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (12).
- Ergin, M. (1989). *Türk Dil Bilgisi* (18. Bs). İstanbul: Bayrak Yayınları.
- Erol, F. E. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisi. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 177-218). Ankara: Pegem Akademi.
- Ersoy, S. (1997). *Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatım yanlışlarının dilbilgisi açısından değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ertural, S. (2008). *Türkiye’de yabancı dil öğretimi* (Yüksek lisans tezi). Beykent Üniversitesi, İstanbul.
- Ezenwosu, N. E. (2011). Dictation as a veritable tool for language proficiency on project educational reform in Nigeria. *African Research Review*, 5(6), 18-25.

- Fidan, Ö. (2016). Türkçenin yabancı / ikinci dil olarak öğretimi: Konuşma. F. Yıldırım ve B. Tüfekçioğlu (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 129-155). Ankara: Pegem Akademi.
- Fisher, M. C. (2001). Dictation: What and how Students Learn from it. *Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Arts in Teaching Degree at the Schooll for International Training*. Brattleboro, Vermont.
- Flowerdew, J., & Miller, L. (2005). *Second language listening: Theory and practice*. Cambridge University Press.
- Göçer, A. (2010). Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3 (12), 178-195.
- Güler, G. (2005). Avrupa konseyi ortak dil kriterleri çerçeve programı ve Türkiye’de yabancı dil öğretim süreçleri. *Journal of Social Science*, 6(1), 89-106.
- Gün, S. (2015). *Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde web 2. 0 sesli ve görüntülü görüşme (skype) uygulamalarının konuşma becerisine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Güneş, F. (2014a). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları, (3. Baskı).
- Güneş, F. (2014b). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yaklaşım ve modeller. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 337-362). Ankara: Pegem Akademi.

Güvercin, A. (2012). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Tömer modeli yazma eğitimi ve süreç temelli yazma modelinin karşılaştırılması* (Yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.

Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.

Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Dikte uygulamalarının 5. Sınıf öğrencilerinin yazım ve noktalama kurallarını uygulama becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3). 133-143.

Hoare, P., & Tanner, P. D. (2009). The benefits of dictation for university writing students and teachers. In *JALT2008 Conference Proceedings*. Tokyo: JALT.

Hyland, K. (2003). *Second language writing*. Cambridge UK: Cambridge University Press.

İnal, S. (2006). *Yabancı dil öğretimindeki hedeflerin gerçekleştirilmesinde (clustering) yazılı anlatım tekniğinin öğrenci tutumu ve başarısı üzerindeki etkileri* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

İnal, S. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe yazma öğretimi: Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazmanın önemi ve yazma etkinlikleri. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 363-372). Ankara: Pegem Akademi.

İşcan, A. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak önemi. *International Journal Of Eurasia Social Sciences*, 2011(4).

İşcan, A. (2014). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 3-29). Ankara: Pegem Akademi.

- İşcan, A. ve Aydın, G. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe dinleme öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 318-335). Ankara: Pegem Akademi.
- İşisağ, K. (2008). Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metni'nin dilbilimsel açıdan incelenmesi. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 4(1), 106-122.
- Kaptan, S. (1973). *Bilimsel araştırma teknikleri: Tez hazırlama yolları*. Ankara: Rehber Yayınevi.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Karatay, H. (2015). Süreç temelli yazma modelleri: 4+1 planlı yazma ve değerlendirme modeli. M. Özbay (Ed.), *Yazma Eğitimi* (s. 21-42). Ankara: Pegem Akademi.
- Kavaliauskienė, G. ve Darginavičienė, I. (2009). Dictation in the ESP classroom: A tool to improve language proficiency. *ESP World*, 8(2), 1-10.
- Kazazoğlu, S. (2013). Dictation as language learning tool. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 70, 1338 –1346.
- Kiany, G. R., & Shiramiry, E. (2002). The effect of frequent dictation on the listening comprehension ability of elementary EFL learners. *TESL Canada Journal*, 20(1), 57-63.
- Kidd, R. (1992). Teaching ESL grammar through dictation. *Tesl canada journal*, vol. 10, No. 1, 49-61.
- Köksal, D. ve Pestil, A. D. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe konuşma öğretimi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi* (s. 295-316). Ankara: Pegem Akademi.
- Kurumu, T. D. (2011). *Büyük Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.



Maltepe, S. (2006). *Yaratıcı yazma yaklaşımı açısından Türkçe derslerindeki yazma süreçlerinin ve ürünlerinin değerlendirilmesi* (Doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2005). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6,7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Basımevi.

Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni öğrenme – öğretme - değerlendirme*. Ankara: MEB.

[http://www.dilbilimi.net/ab\\_diller\\_icin\\_ortak\\_avrupa\\_basvuru\\_metni\\_meb\\_tarafindan.pdf](http://www.dilbilimi.net/ab_diller_icin_ortak_avrupa_basvuru_metni_meb_tarafindan.pdf).

(Erişim tarihi 19.04.2016)

Montalvan, R. (1990). Dictation updated: Guidelines for teacher-training workshops.

<http://dosfan.lib.uic.edu/usia/E-USIA/education/engteaching/intl/pubs/dictatn.htm> (Erişim

tarihi 04.04.2016).

Nation, P. (1991). Dictation, dicto-comp and related techniques. In *English Teaching Forum*, Vol. 29(4), 12-14.

Oruç, N. (2012). Dictogloss: The role of reconstruction tasks on noticing. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), (43-56)

Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Spring III, 279-290.

Özbay, M. (2015). *Yazma eğitimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.

Pellegrini, T., Costa, Â. ve Trancoso, I. (2012). Less errors with TTS? A dictation experiment with foreign language learners. In *Thirteenth Annual Conference of the International Speech Communication Association*.

- Pike, K. L. (1999). *Mary R. Haas: January 12, 1910-May 17, 1996*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Rahimi, M. (2008). Using dictation to improve language proficiency. *Asian EFL Journal*, 10(1), 33-47.
- Raimes, A. (1983). *Techniques in teaching writing*. New York: Oxford University Press.
- Richa, M., Susilawati, E. & Bunau, E. (2014). Teaching listening through minimal pairs sound dictation technique. *Jurnal Pendidikan dan Pembelajaran*, 3(11).
- Sadow, C. ve DeFilippo, J. (2013). *Basic dictations*. Brattleboro: Pro Lingua Associates ESL/EFL Book Publishers.
- Sari, F. M., Sukirlan, M., Suka, R. G., Suparman, U. (2013). Improving students' listening ability through dictation technique at the first year students (Lampung University).
- Schmenk, B. (2004). Drama in the Margins: The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. *gfl journal*, (1), 1-23.
- Selvikavak, Esra (2006). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirme üzerine bir uygulama* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Sever, S. (1998). Dil ve iletişim (Etkili yazılı ve sözlü Anlatım), *Cilt: 31 Sayı: 1 DOI: 10.1501/Egıfak\_0000000244*, 51-66.  
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/482/5655.pdf> (Erişim tarihi 30.05.2017)
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Stansfield, C. W. (1985). A history of dictation in foreign language teaching and testing. *Modern Language Journal*, 69( 2), 121-128.
- Şeref, İ. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma ve konuşma becerileri kazandırmada iletişimsel yaklaşımın kullanımı için model önerisi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 1(1), 43-60.
- Takeuchi, O. (1997). Dictation: Is it really effective for language teaching. *Kansai University, Audio-Visual Education*, 20, 55-63.
- Tartar, E. (2013). *Dikte (söyleneni yazma) çalışmalarının yazı becerilerinin gelişimine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Temizkan, M. (2010). Türkçe öğretiminde yaratıcı yazma becerilerinin geliştirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, XXVII, 621-643.
- Temur, T. (2001). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım beceri düzeyleri ile okul başarıları arasındaki ilişki* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Thornbury, S. (2005). How to teach speaking. Essex: Pearson Education.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tunçel, H. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 729-745.
- Tüfekçioğlu, B. (2013). Yabancı dil olarak Türkçe okuma becerisinin yöntem ve materyal açısından geliştirilmesine yönelik bir çalışma. *E-Dil Dergisi*, Sayı 1, 101-117.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları.

- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 6(4), 543-559.
- Ungan, S. (2007). Yazma becerisinin geliştirmesi ve önemi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* Say : 23 Y 1 : 2007/2 (461-472).
- Ünsal, G. (2008). Yazma öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 48.
- Vasiljevic, Z. (2010). Dictogloss as an interactive method of teaching listening comprehension to L2 learners. *English Language Teaching*, 3(1), 41.
- Wajnryb, R. (1988, July). The dictogloss method of language teaching: A text-based, communicative approach to grammar. *In English Teaching Forum*, 26(3), 35-38.
- Wajnryb, R. (1990). *Grammar dictation*. Oxford: Oxford University Press.
- Yavuz, A. (2014). *Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde ağ günlüklerinin (blog) yazma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yaylı, D. (2008). Yazma. D. Arslan, B. Doğan, K. Deliveli, F. S. Kırmızı ve N. Akkaya, *Etkinliklerle Türkçe Öğretimi* (s. 201). İstanbul: Ekin Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2000). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Okur, A., Arı, G., ve Yılmaz, Y. (2013). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: PegemA Yayınları. (4. Baskı, editörlü yayın).

Zakaria, H. (2014), Dictation method to improve student listening skill. *English Education Program Language and Art Department Faculty Of Teaching Training and Education*. Mataram University (2014).

Zhytska, S. (2013). Dictation as an integrated skills activity. *The Eighth International Theoretical and Practical Conference: Modern Trends and Innovations In Teaching Foreign Languages* (Kiev, March 1-2, 2013).

URL 1: <http://ingilizceozelders.gen.tr/?p=4201> (Erişim tarihi 13.02.2015)

URL 2: <http://www.turkceogretimi.com/Dil-O%C4%9Fretim-Yontemleri/article/19-dil-oeretiminde-temel-becerilere-genel-bir-bak/4> (Erişim tarihi 16.10.2016)

URL 3: Büyük Türkçe sözlük.

[http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5728b4db35be61.54139846](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5728b4db35be61.54139846) (Erişim tarihi 03.05.2016)

## Ekler

### Ek A: Ön Test ve Son Test İçin Kullanılan Yazdırma Metni

#### BENİM ÜLKEM

Merhaba, benim adım Ayşe. Türkiyeliyim, yirmi bir yaşındayım ve İstanbul'da yaşıyorum.

Benim ülkemin adı Türkiye. Türkiye'nin hem Asya hem de Avrupa kıtasında toprakları vardır. Ülkemin başkenti Ankara, nüfusu ise yetmiş iki (72) milyondur. Resmi dili Türkçedir. Para birimi Türk Lirası'dır. Yönetim şekli cumhuriyet, yönetim biçimi demokrasidir. Mustafa Kemal Atatürk, ülkeyi 1923 yılında kurmuş ve ilk cumhurbaşkanı olmuştur.

Türkiye'nin üç tarafında deniz vardır: Güneyde Akdeniz, kuzeyde Karadeniz, batıda Ege Denizi. Deniz kenarındaki şehirlerde kışlar ılık ve yağmurlu, yazlar sıcak geçer. Diğer illerde ise kışlar soğuk ve karlı geçer. Ülkemde dört mevsim de yaşanır. Genellikle aralık, ocak, şubat ve mart kış; nisan ve mayıs ilkbahar; haziran, temmuz ve ağustos yaz; eylül, ekim ve kasım ise sonbahar aylarıdır.

Türkiye'nin en büyük şehri İstanbul'dur. Bu şehrin nüfusu 12 milyondur. İstanbul'da birçok tarihi ve turistik yer var. Bu yüzden İstanbul'a çok fazla turist geliyor. Turistler için Sultanahmet Camisi, Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, Mısır Çarşısı çok güzel yerler. İstanbul'da çok büyük alışveriş merkezleri, sinemalar ve tiyatrolar var. Aynı zamanda İstanbul, ticaret ve kültür merkezidir. İstanbul'dan başka Ankara, İzmir, Bursa, Adana... gibi büyük şehirler vardır. Ankara, Türkiye'nin başkentidir ve Atatürk'ün mezarı buradadır.

Ben ülkemi çok seviyorum. Çünkü ben bu topraklarda doğdum ve büyüdüm. Benim için vatan burasıdır. Başka yerde yaşamak istemiyorum.

## Ek B: Deney Grubuna Uygulanan Yazdırma Metni (Bir örnek)

### ALİŞKANLIKLAR

Her insanın farklı alışkanlıkları vardır. Kitap okumak, erken kalkmak, plan yapmak, dişleri fırçalamak iyi alışkanlıklardandır. Yalan söylemek, kapı dinlemek, dedikodu yapmak kötü alışkanlıklardandır. Sigara içmek ise zararlı bir alışkanlıktır.

Alışkanlıklar günlük hayatımızı ve davranışlarımızı da etkiler. Mesela; Plan yapma alışkanlığı olan insanlar:

- İşlerini zamanında yaparlar.
- Randevularını unutmazlar.
- Zamanlarını israf etmezler ve işlerini ertelemezler.
- Çalışmalarını hiçbir zaman yarım bırakmazlar.

Böyle iyi alışkanlıkları olanlar genellikle başarılı olurlar.

Kötü alışkanlıkları olan insanlar da vardır. Mesela; geç kalkma alışkanlığı olan insanlar:

- Genellikle kahvaltı etmezler ya da abur cubur yerler.
- Erken yatmazlar.
- Onların yatakları ve odaları dağınık olur.
- İşe zamanında gitmezler.

Kötü alışkanlıkları bırakmak zor olabilir ama imkânsız da değildir.

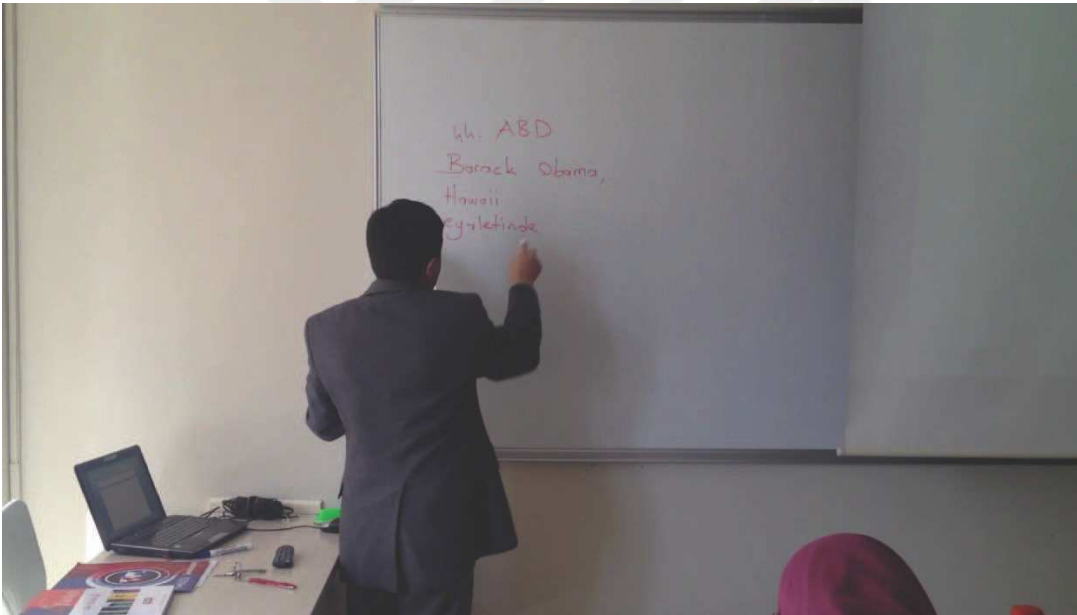
Bildiğimiz alışkanlıkların yanında bazı ilginç alışkanlıklar da vardır: Mesela; çay içmek benim için vazgeçilmez bir alışkanlık. Kahvaltıda ve yemeklerden sonra mutlaka çay içerim. Yatmadan önce asla çay içmem. Arkadaşım Kenan'ın ilginç bir alışveriş alışkanlığı var. Onun odası ayakkabı mağazası gibi. Beğendiği ayakkabıyı almadan duramadığını söylüyor. Bu

yüzden odasında farklı renk, model ve markalarda 43 çift spor ayakkabısı var. Bunların içinde hiç kullanmadığı ayakkabıları var. İspanya'da ise öğleden sonra uyumak, birçok insanın ortak alışkanlığıdır. Bu yüzden öğleden sonra bir süre sokaklar boştur ve mağazalar kapalıdır.





**Ek C: Yazdırmayı Uygulama Anı**





## Ek D: Yapılan Yazdırma Örnekleri ve Düzeltmeler

AD : MusaÜLKE : NİĞERİALİTİMSOYAD : MusaTARİH : 24/02/2015Bahar Şahlikleri

Bu hafta Üniversitemizde bahar şahlikleri başlıyor.

Şahlik iki hafta devam edecek. Her gün farklı bir etkinlik olacak.

Etkinlik olarak <sup>olacak</sup> bizim için çok güzel. Bu şekilde

her <sup>etkinliğe</sup> etkinlik katılan öğrencilerimiz etkinlikler 23 Mart - 3

Nisan tarihleri arasında gerçekleşecek. Saat <sup>15'te</sup> 09:15'te başlayacak ve <sup>17'ye</sup> 17:00'de bitecek. Etkinlik programının

Söyle olmasını düşünülüyor.

1 ve 2'nci gün "Ebru Sergisi" <sup>Sanatçılarla</sup> sanatçılarla

kuluplaşacak. Birinci gün Leyle Güneş, Öğrencilerle her

<sup>25'erlerini</sup> Bölgelerdeki Sergilerde meraklı öğrencilere ebru sanatını

öğretmek için <sup>Paylaşacak</sup> birinci gün Kemal Keşkin, Çalışmalarını

bizimle <sup>Paylaşacak</sup> paylaşacak. Ben ebru sanatını çok seviyorum

ve bu <sup>etkinlikleri</sup> etkinlikleri katılmak istiyorum.

26'ncı gün Üçüncü gün Konferansta devam

ederek "Zaman Tüneli" adlı konferansta / Prof. Dr

Serhat Güneş katılacak Serhat Bay, Farklı Şişir

tarzda öğrencilere zaman kavramını kullanmayı anlatacak.

AD : İncayati Dail 122citi

ÜLKE : Endonezya

SOYAD : .....

TARİH : Mart 17

~~İstanbul~~  
iş ve Araba Arıyorum

geçen yıl üniversiteden mezun oldum. Anadolu Üniversitesi,  
havacılık bölümünü bitirdim. şimdi <sup>pilot</sup> pilot olmak istiyorum  
ve iş arıyorum. Lümbütün havayolu şirketlerine gönderdim.  
Cevap bekliyorum. bu sırada gazete ilanlarını da takip  
ediyorum. bir ilan gördüğümde hemen iş başvurusunda  
bulunacağım

geçen hafta Pegasus Hava Yolları şirketinden beni aradılar  
20 Mart cuma günü işin bana randevu verdiler.  
ben de iş görüşmesine hazırlanmak için internetten  
aday başvuru şartlarına baktım. <sup>ingilizce</sup> İngilizceyi ileri seviye  
bilmem gerekiyormuş. boy ve kilo şartları var. diploma  
notumun en az 3 olması gerekiyormuş. cuma günü gidip  
insan kaynakları müdürü ile iş görüşmemi yapacağım.

- işe başlamadan önce kendime bir araba almak istiyordum  
bonon işin internetten ~~değeri~~ <sup>devamlı</sup> araba ilanlarına baktıyordum  
almayı düşündüğüm arabaların özellikleri: "2013 veya  
üstü bir model 30 ila 35000 TL olan az kilometreli,  
otomatik vites, dizel, <sup>gri</sup> grey renkli bir araba olmasını  
istiyordum. Markası ise fark etmez. dün bu özelliklere  
sahip bir araba ilanı vardı ama fiyatı biraz yüksekti



ADI : NUR FADHILAH ISMAİL

SOYADI: ISMAİL

ÜLKESİ: MALEZYA

Benim Ülkem

①

Merhaba. Benim adım Ayşe. Türkiyeliyim, yirmi bir yaşındayım ve İstanbul'da yaşıyorum. Fatih Üniversitesinde öğrenciyim.

②

Benim ülkem adı Türkiye. Türkiye'nin hem Asya hem de Avrupa kıtasında toprakları vardır. Ülkemin başkenti Ankara, nüfusu ise yetmiş iki milyondur. Resmî dili Türkçedir. Para birimi Türk Lirasıdır. Yönetim şekli cumhuriyet, yönetimi biçimi demokrasidir. Mustafa Kemal Atatürk, ülkeyi bin dokuz yüz yirmi üç yılında kurmuş ve ilk cumhurbaşkanı olmuştur.

③

Türkiye'nin üç tarafında denizler vardır: güneyde Ak Deniz, kuzeyde Karo Deniz, batıda Ege Denizi. Deniz kenarındaki şehirlerde kışlar ılık ve yağmurlu, yazlar sıcak geçer. Diğer illerde ise kışlar soğuk ve karlı geçer. Ülkemde dört mevsimde yaşanır. Genellikle, aralık, ocak, şubat ve mart kış; nisan ve mayıs ilkbahar; haziran, temmuz ve ağustos yaz. Eylül, ekim ve kasım ise sonbahar aylarıdır.

④

Türkiye'nin en büyük şehri İstanbul'dur. Bu şehrin nüfusu

ADI : AMAR  
 SOYADI: YAİCHE  
 ÜLKESİ: CEZAYİR

Benim ülken

Merhaba, Benim adım Ayşe, Türkiyem yerim bir yazında ve İstanbul'da yaşıyorum.

Fatih üniversitesinde öğreniyim

Benim ülkemin adı Türkiye. Türkeyenin

hem Asya hemde Urupa kitasında tepkakalı

vardır. Ülkemin başkente Ankar, nüfusu

ise yetmez iki milyondur. Resmi dili

Türkçe. Para birimi Türk Lirasıdır.

Yönetim şekli Cumhuriyet, Yönetim biçimi

demokrattır. Mustafa Kamal Atatürk,

ülkeyi bir dokuz yüz yerim as yabında

karmış ve ülk cumhur başkanı ölmüş tar.

Türkiyemin as tarafında denizler vardır:

güneyde AK denizi, küzedi Kara denizi,

Battede Ege denizi. Deniz kanarındaki

şehirlerdi kışlar ılık ve yağmurlu, yazlar

sıcak geser. Diğer ilerdi ışer kışlar



AD : Elizabeth  
 SOYAD : Ötubusin

ÜLKE : Nijerya  
 TARİH : 27-02-15

### Benim Ülkem

Merhaba! Benim adım Ayşe. Türkiyeliyim, 21 yaşındayım ve İstanbul'da yaşıyorum. Fatih Üniversitesinde öğrenciyim. Benim ülkem adı Türkiye. Türkiye'nin hem Asya hem de Avrupa kıtasında toprakları vardır. Ülkemin başkenti Ankara, nüfüsü ise 72 milyon'dur. Resmi dili Türkçedir. Para birimi Türk Lirasıdır. Yönetim şekli Cumhuriyet, yönetim biçimi demokrasidir. Mustafa Kemal Atatürk, ülkeyi 1923 yılında kurmuş ve ilk Cumhurbaşkanı olmuştur. Türkiye'nin üç tarafında denizler vardır: Güneyde <sup>ak</sup> deniz, Kuzeyde Kara denizi, batıda Ege denizi. Deniz kenarındaki şehirlerde kışlar, ılık ve yağmurlu; yazlar sıcak geçer. <sup>e</sup> Diğer <sup>illerde</sup> ise kışlar soğuk ve karlı geçer. Ülkemde dört mevsimde yaşarız. Genellikle aralık, Ocak, Şubat ve Mart kış; Nisan ve Mayıs ilkbahar; Haziran, Temmuz ve Ağustos yaz; Eylül, Ekim ve Kasım ise sonbahar aylarıdır. Türkiye'nin en büyük şehri İstanbul'dur. Bu şehrin nüfüsü 12 milyon'dur. İstanbul'da bir çok tarihi ve turistik yer var. Bu yüzden İstanbul'a çok fazla turist geliyor. Turistler için Sultanahmet Camisi, Ayasofya Müzesi, Topkapı Sarayı, Dolmabahçe Sarayı, Mısır Çarşısı çok güzel yerler. İstanbul'da çok büyük alışveriş merkezleri, sinemalar ve tiyatrolar var. Aynı zamanda İstanbul, ticaret ve kültür merkezidir.

AD : Louy

ÜLKE : FİLİSTİN

SOYAD : JARAF

TARİH : .....

## Benim Ülkem

Benim ~~ülkem~~ merhaba, Benim adım ayşe terkmen'in, 21 yaşındayım ve İstanbul'da yaşıyorum. Fatih Üniversitesinde öğrenciyim. Benim ülkenin adı Türkiye. Türkiye hem asya hemde avrupa kıtasında toprakları vardır. Ülkenin başkenti ankara, nüfusu ise 72 milyondur. Resmi dili Türkçedir. Para birimi Türk Lirasıdır.

Ülkenin şekli çimbeğe benzer, ülkenin biçimi demokrasidir. Mustafa Kemal Atatürk, ülkeyi 1923 yılında kurmuş ve ilk cumhurbaşkanı olmuştur. Türkiye'nin 3 tarafında denizler vardır. genelde Akdeniz, Karay'da Kara Deniz, Batı'da Ege Denizi, Deniz kenarında ki şehirler'de kışlar ılık ve yağmurlu, yazlar sıcak geçer. değer kış ise kışlar soğuk ve karlıdır.

Ülkem'de 4 mevsim'de yaşanır. genellikle aralık, ocak, şubat ve mart kış; nisan ve mayıs ilk bahar; haziran, temmuz ve ağustos yaz; eylül, ekim ve kasım ise son bahar aylarıdır.

Türkiye'nin en büyük şehri İstanbul'dur. Bu şehrin nüfusu 12 milyondur. İstanbul'da bil çok garni ve taristlik yer var. Bu yüzden İstanbul çok fazla taristlik geliyor. Taristlik için sultanahmet camisi, ayasofya müzesi, Topkapı sarayı, Dolma bahçe sarayı, misir sarayı çok güzel yerler.

İstanbul'da çok büyük alışveriş merkezleri, sinemalar ve beyazlıklar var. aynı zamanda İstanbul, ticaret ve kültür merkezidir. İstanbul'dan başka Ankara, İzmir, Bursa, Adana gibi büyük şehirler vardır. Ankara Türkiye'nin başkentidir ve Atatürk mezarı buradadır. Ben ülkeme çok sevyorum.





## Ek G: Kişisel Bilgi Formu

### Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazdırmanın Yazma Yanlıklarının Düzeltmesine Etkisi

Ahmet KAMALAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bu form, sesbirimsel metin yazdırmasının yazma becerisine etkisini tespit etmek üzere yapılan çalışmanın bir parçasıdır. Bu çalışmayı özellikle sizin dâhil edilmeniz nedeni, Fatih Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmenizdir. Aşağıda belirtilen soruları özenle cevaplamanız çalışma için oldukça önemlidir. Verdiğiniz bilgiler bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır.

1. Adı – soyadı : .....
2. Cinsiyeti : .....
3. Doğum tarihi : .....
4. Ülkesi : .....
5. Ana dili : .....
6. Bildiği yabancı diller : .....

## Ek H: Örnek “Kişisel Bilgi Formu”

### İkinci Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Ses Birimsel Metin Diktesinin Yazma Becerisine Etkisi

Ahmet KAMALAK

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Bu form, ses birimsel metin diktesinin yazma becerisine etkisini tespit etmek üzere yapılan çalışmanın bir parçasıdır. Bu çalışmayı özellikle sizin dâhil edilmenizden dolayı, Fatih Üniversitesi TÖMER’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmenizdir. Aşağıda belirtilen soruları özenle cevaplamanız çalışma için oldukça önemlidir. Verdiğiniz bilgiler bilimsel bir çalışma için kullanılacaktır.

1. Adı – soyadı : *Sahibzade Rashid Ahmad*
2. Cinsiyeti : *Bay*
3. Doğum tarihi : *20-03-1995*
4. Ülkesi : *Pakistan*
5. Ana dili : *Puştuca*
6. Bildiği yabancı diller : *Türkçe, İngilizce*

### Ek I: Deneş Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

*Çalışmaya Katılan Deneş Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

	Yaş	Cinsiyeti	Ülkesi	Anadili	Bildiği yabancı dil sayısı
K1	20	Erkek	Pakistan	Peştuca	2
K2	33	Kız	Irak	Kürtçe	3
K3	20	Kız	Çin	Çince	1
K4	19	Kız	Malezya	Malayca	1
K5	35	Erkek	Cezayir	Arapça	2
K6	20	Kız	Çin	Çince	2
K7	18	Erkek	Nijerya	İngilizce	2
K8	20	Kız	Malezya	Malayca	2
K9	20	Erkek	Çin	Çince	2
K10	19	Erkek	Rusya	Abhazca	1
K11	19	Erkek	Endonezya	Endonezyaca	1
K12	20	Kız	Kazakistan	Karakça	2
K13	18	Kız	Güney Afrika	İngilizce	2
K14	17	Erkek	Malezya	Malayca	2
K15	23	Kız	Malezya	Malayca	2

### Ek İ: Kontrol Grubu Öğrencilerinin Demografik Özellikleri

*Çalışmaya Katılan Kontrol Grubundaki Öğrencilerin Demografik Özellikleri*

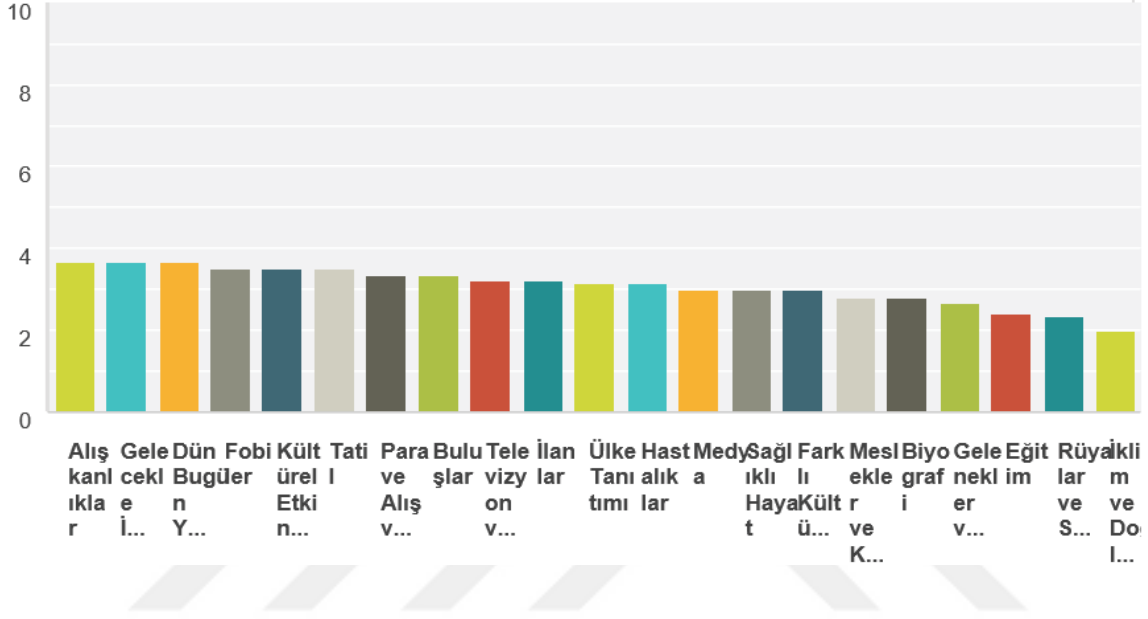
	Yaşı	Cinsiyeti	Ülkesi	Ana dili	Bildiği yabancı dil sayısı
K1	19	Kız	Malezya	Malayca	4
K2	17	Erkek	Somali	Somalice	3
K3	20	Erkek	Çin	Çince	2
K4	18	Erkek	Endonezya	Endonezyaca	2
K5	23	Erkek	Irak	Kürtçe	2
K6	18	Kız	Nijerya	Yoruba	2
K7	20	Kız	Çin	Çince	1
K8	38	Erkek	Cezayir	Arapça	2
K9	19	Erkek	Irak	Kürtçe	2
K10	19	Erkek	Çin	Çince	2
K11	18	Kız	Çin	Çince	1
K12	19	Kız	Malezya	Malayca	2
K13	19	Kız	Mali	Bambara	4
K14	19	Erkek	İsrail	Arapça	2
K15	20	Erkek	Çin	Çince	2



## Ek J: Yazdırma Metinlerini Belirleme

**Yapacağım dikte çalışmaları için aşağıdaki konu başlıklarının (Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi'inde) B1 seviyesi için uygun olup olmadığını puanlayınız.**

Yanıtlanan: 6 Atlanan: 0



**Ek K: Yazdırma Metinlerini Belirlemek için Yapılan Değerlendirme (Bir örnek)**

Gösterilen: 5 yanıt

Dikte için seviyeye, konuya, dil bilgisine uygundur.  
14.04.2015 16:00 [Yanıtlayanın yanıtlarını görüntüle](#)

Uygundur  
01.04.2015 13:06 [Yanıtlayanın yanıtlarını görüntüle](#)

Katkısı olacaktır.  
30.03.2015 08:20 [Yanıtlayanın yanıtlarını görüntüle](#)

Uygun/ isim fiil normal/ Katkısı olur  
29.03.2015 21:09 [Yanıtlayanın yanıtlarını görüntüle](#)

Dördüncü cümle "Bu yüzden fobiler" olmalı. "Mide ve baş ağrısı" bence güzel olurdu. "Normal yaşayabileceği fobiler" derken? "Oyuncu" kelimesinden sonra virgül lazım. "psikoloğa gitmeli"  
29.03.2015 14:42 [Yanıtlayanın yanıtlarını görüntüle](#)

