



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet Sıddık SAYIN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bülent ARI

Hatay - 2019



T.C.

HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

**TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Mehmet Sıddık SAYIN

Tez Danışmanı

Doç. Dr. Bülent ARI

Hatay - 2019

ONAY

MEHMET SİDDİK SAYIN tarafından hazırlanan “*TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ*” adlı bu çalışma jüri tarafından lisansüstü öğretim yönetmeliğinin ilgili maddelerine göre değerlendirilip oybirliği / oyçokluğu ile *TÜRKÇE EĞİTİMİ ANA BİLİM DALINDA YÜKSEK LİSANS TEZİ* olarak kabul edilmiştir.

20 / 06 / 2019

Jüri Üyeleri	İmza
Doç. Dr. Bülent ARI (Tez Danışmanı - Başkan)	
Doç. Dr. Ahmet BALCI (Üye)	
Doç. Dr. Ergün HAMZADAYI (Üye)	

Mehmet Siddik Sayın tarafından hazırlanan “*Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri* ” adlı tez çalışmasının yukarıda imzaları bulunan jüri üyelerince kabul edildiğini onaylarım.

Doç. Dr. Mustafa Onur KAN
Enstitü Müdürü

ETİK BEYAN

TÜRKİYE CUMHURİYETİ
HATAY MUSTAFA KEMAL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Bu belge ile bu tezde yer alan bilgilerin tamamının akademik kurallara ve etik ilkelerine uygun olarak toplanıp sunulduğunu beyan ederim. Söz konusu kural ve ilkelerin gereği olarak tezde yararlandığım eserlerin tamamına uygun bir biçimde atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi ayrıca beyan ederim. (20 / 06 /2019)

Mehmet Sıddık SAYIN

ÖN SÖZ

Kültürler arası iletişimin arttığı günümüzde, sağlıklı iletişimin en önemli yolu olan dili bilme zorunluluğu, beraberinde dil öğretimi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Ticaret, turizm, eğitim ve farklı kültürleri tanıma merakı, insanları hedef dili öğrenmeye sevk etmiştir.

Tarih boyunca, bulunduğu coğrafyalarda, Türk milleti de merak edilen ve saygı duyulan bir millet olmuştur. Eski çağlardan beri Türklerle etkileşim halinde bulunan birçok toplum, Türkleri yakından tanımak için Türkçeyi öğrenmeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretiminin temellerini atan ve bu alanda kendi tarzıyla adından söz ettiren Kaşgarlı Mahmut, Dîvânü Lugati't-Türk adlı eseriyle günümüz Türkçe öğretimine ışık tutarken bu eserle, Türkçe öğretimi meşalesini de yakmıştır.

Gelişen ve değişen dünya şartlarında dil öğretimi, etkisini artırarak devam etmiştir. Günümüze gelindiğinde, gerek devlet kurumlarınca gerek özel girişimlerle dünyanın dört bir yanında, yüzlerce eğitim merkezinde, Türkçe öğretimi yapılmaya devam edilmektedir. Ülkemiz sınırları dışında, Yunus Emre Enstitüsü, TİKA vb. kurumlarla sürdürülen eğitimin, ülkemiz sınırları içerisindeki en büyük uygulayıcıları, hiç kuşkusuz üniversitelerin Türkçe öğretim merkezleridir.

Bu alana gönül vermiş tüm eğitimciler, bir yandan Türk kültürünün gönüllü elçileri olarak bu dili öğretmeyi amaçlarken diğer bir yandan da Türkçenin en iyi biçimde öğretilmesi hususunda gerekli araştırmalara devam etmektedirler. “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmayla alan yazınında, yazma becerisine yönelik ayrı ayrı çalışılmış birçok konu, bütüncül bir bakış açısıyla ele alınarak alan yazınının gelişmesine katkı sağlamak hedeflenmiştir.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında şahsıma destek olan herkese şükranlarımı sunarım. Lisansüstü eğitimimde, bana karşı göstermiş olduğu nezaket ve sabırdan dolayı kıymetli danışman hocam Doç. Dr. Bülent ARI'ya sonsuz saygı ve minnetimi ifade etmek isterim. Yine lisansüstü eğitimimde büyük katkıları olan minnetle isimlerini her daim anacağım değerli hocalarıma, lisans eğitimimde bana yol gösteren Dr. Arif Yılmaz'a, desteğiyle varlığını her daim hissettiğim hocam Doç. Dr. Ergün Hamzadayı'ya ve diğer muhterem hocalarıma; beni yetiştiren ve benden

desteğini esirgemeyen annem Güzel Sayın'a, babam Sadullah Sayın'a, ağabeyim Erkam Sayın'a teŖekkr bir borç bilirim.

AraŖtırmaya grŖleriyle katkı sağlayan Gaziantep Üniversitesi TMER'deki öğrencilerime yürekten teŖekkr ederim.

Ayrıca hayat arkadaŖım, sevgili eŖim AyŖe Sayın'a ve hayatımızı anlamlandıran sevgili oğlumuz Mehmet Erdem Sayın'a da hayatıma kattıkları değer için sevgilerimi sunarım.



TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Tez Yazarı: Mehmet Sıddık SAYIN

Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, 2019

Danışman: Doç. Dr. Bülent ARI

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin “yazma becerisi” hakkındaki görüşleri ve bu görüşler ışığında sunulan çözüm önerileri yer almaktadır.

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ili sınırlarında yer alan Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (GAÜN TÖMER) bulunan Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerden oluşmaktadır.

Araştırmada yer alan veriler, odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi için nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Görüşmelerden elde edilerek yazıya dökülen verilerin, betimsel analiz yoluyla yorumlanmaya hazır duruma getirilmesi sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan 10’ar kişilik 4 grup biçiminde toplam 40 öğrenciye ait görüşler incelenmiş ve farklılık oranı yüksek olan görüşler değerlendirmeye alınmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlardan biri: Türkçe öğretiminde, yazma becerisine daha fazla önem verilmesi gerektiğini göstermektedir. Ayrıca, anadilin hedef dili öğrenmede etkileri olduğu ve Türkçede sesletim, alfabe çalışmaları, yazılı anlatımın çeşitlendirilmesi gerektiği ve geribildirimler hakkında çeşitli bilgiler de çalışmadan elde edilen diğer bir bulgudur. Bu bilgiler doğrultusunda, yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışanlara bazı öneriler sunulmuştur.

ANAHTAR SÖZCÜKLER

Yabancılar için Türkçe Öğretimi, Yazma Becerisi, Yazma Görüşleri.

THE OPINION OF FOREIGN STUDENTS STUDYING TURKISH TOWARDS WRITING SKILLS

Master Thesis, Mehmet Sıddık SAYIN

Turkish Education Department, 2019

Supervisor: Assoc. Prof. Dr. Bülent ARI

ABSTRACT

The aim of the study is to determine, the opinions of foreign students learning Turkish about writing skills. The study includes the participating foreign students' opinions regarding "writing skill" and proposes solutions made in light of those opinions.

The study sample consists of foreign students who are learning Turkish at C1 level. These students study at Gaziantep University, Turkish Education Application and Research Center (GAUN TÖMER), in Gaziantep.

The data was obtained with focus group discussions. It was analyzed with the use of both descriptive and content analysis techniques. The data was processed with descriptive analysis in order to be accurately interpreted.

The opinions of 40 students, divided into 4 groups consisting of 10 students each, were compiled and finally the 20 students with the highest difference rate were taken into consideration. One of the results of the study, indicated that more emphasis should be put on writing skills in Turkish education. Moreover, other input, such as the effect of the mother tongue on learning Turkish, pronunciation rules alphabetical order, various kinds of writing activities, and other feedback are also included another finding in the study. In the light of the accumulated information, specific and vital suggestions were made for teachers in the Turkish language education field.

KEY WORDS

Teaching Turkish for Foreigners, Writing Skill, Writing Opinion

İÇİNDEKİLER

ÖZET VE ANAHTAR KELİMELELER	I
ABSTRACT AND KEY WORDS	II
İÇİNDEKİLER	III
TABLolar LİSTESİ	V
GRAFİKLER LİSTESİ	VI
KISALTMALAR LİSTESİ	VII

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ.....	5
2.1.1. Tanımlar	5
2.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi.....	6
2.1.3. Yabancılara Türkçe Öğretiminin İlkeleri.....	9
2.2. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR	14
2.3. PROBLEM DURUMU	16
2.4. TEZİN AMACI.....	16
2.4.1. Amaç	16
2.4.2. Problem Tümcəsi ve Alt Problem Tümceleri.....	17
2.4.3. Çalışmanın Önemi	17
2.4.4. Varsayımlar	18
2.4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	18
2.4.6. İlgili Araştırmalar	18

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. YÖNTEM	24
3.1.1. Araştırmanın Yöntemi	24
3.1.2. Çalışma Grubu.....	25
3.1.3. Veri Toplama Araçları.....	28
3.1.4. Veri Çözümleme Teknikleri.....	28

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR.....	30
--------------------	----

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA.....	42
-----------------------------	----

ALTINCI BÖLÜM

6.1. ÖNERİLER.....	53
--------------------	----

KAYNAKÇA.....	55
---------------	----

EKLER	59
-------------	----

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1	Etkileşimsel Faaliyetler (Yazılı Etkileşim / Genel Yazılı Etkileşim)
Tablo 2	Etkileşimsel Faaliyetler (Yazılı Etkileşim / Yazışma)
Tablo 3	Etkileşimsel Faaliyetler (Yazılı Etkileşim / Notlar, Mesajlar, Formlar)
Tablo 4	Kişisel Değerlendirme Tablosu
Tablo 5	Temel Dil Becerileri
Tablo 6	Katılımcıların Ülke Tablosu
Tablo 7	Katılımcıların Ana dilleri
Tablo 8	Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Seslere Ait Frekans Değeri
Tablo 9	Katılımcıların Birbirine Karıştırdıkları Seslere Ait Frekans Değeri
Tablo 10	Katılımcıların Yazarken Kendilerini İfade Edebilme Eğilimlerine Ait Frekans Değeri
Tablo 11	Katılımcıların Kolay Yazabildikleri Konular
Tablo 12	Katılımcıların İmla ve Noktalama Konusundaki Eğilimlerine Ait Frekans Değeri
Tablo 13	Katılımcıların Sözlük Kullanma Konusundaki Eğilimlerine Ait Frekans Değeri
Tablo 14	Katılımcıların Yazdıklarını Nasıl Değerlendirdiklerine Ait Frekans Değeri
Tablo 15	Katılımcıların Yazdıklarını Değerlendirilme Tercihine Ait Frekans Değeri

GRAFİKLER LİSTESİ

- Grafik 1** Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı
Grafik 2 Katılımcıların Türkçe Öğrenme Amaçlarına Göre Dağılımları



KISALTMALAR LİSTESİ

akt.	: Aktaran
CEFR	: Common European Framework of Reference for Languages
N	: Katılımcı Sayısı
GAÜN	: Gaziantep Üniversitesi
K	: Görüşmeye Alınan Öğrenci
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Merkezi
vb.	: ve benzeri
YTÖ	: Yabancılara Türkçe öğretimi

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages) (MEB, 2009) doğrultusunda, yazma becerisine ilişkin yeterliliklerin etkin biçimde kazandırılabilmesi amacıyla yabancılara Türkçe öğretimi üzerine hazırlanan bu çalışma, alan yazınında, yazma becerisi üzerine yapılan çalışmalardan ve nitel araştırma yöntemlerinden odak grup görüşmesi yoluyla katılımcılardan elde edilen verilerden oluşmaktadır.

Ortak başvuru metni temelinde, öğretme hedeflerine göre yazma becerisi için seviyelerdeki yeterliliklerin sınırları belirlenmiştir. Yazma becerisi, bir yazarın, bir veya birden çok kişi tarafından okunacak biçiminde yazılı çıktılar vermesi olarak ifade edilmektedir. Yazma becerisi temelde her ne kadar tek beceri olsa da içerik planlamasında farklı tanımlayıcı ölçütlere sahiptir. Genel yazılı etkileşim (Tablo 1), yazışma (Tablo2), notlar-mesajlar-formlar (Tablo 3) biçiminde (Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi, 2004-2013) hazırlanan tanımlayıcı ölçütler aşağıdaki gibidir:

Tablo 1

Etkileşimsel Faaliyetler (Yazılı Etkileşim / Genel Yazılı Etkileşim)

<i>GENEL YAZILI ETKİLEŞİM</i>	
C2	C1 gibi
C1	Hitap ettiği kişiye kendisini anlaşılır ve etkin bir biçimde ifade eder.
B2	Yazılı olarak haberleri ve görüşleri ifade edebilir ve diğerlerine bağlantı yapabilir. Görüşlerini, bilgilerini yazılı olarak ifade edebilir ve yazılanlar arasında bağlantı kurabilir.
B1	Yeterli ölçüde olmak koşuluyla soyut ve somut konularda düşüncelerini ifade edebilir. Sorunlar hakkında görüş bildirebilir. Önemli bulduğu noktaları ifade ederek kişisel not veya mektup yazabilir.
A2	Önemli alanlarla ilgili basit, kalıplaşmış notlar yazabilir.
A1	Kişisel bilgileri yazılı ifade edebilir ya da yazılı talep edebilir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere, genel yazılı etkileşimsel faaliyette öğrenenden beklenen temel seviyeden başlamak üzere basamaklı bir biçimde kendisine ait kişisel bilgileri sunma aşamasından karşısındaki kişiye kendisini

etkin ve anlaşılır bir biçimde ifade etme aşamasına gelmesidir.

Tablo 2

Etkileşimsel Faaliyetler (Yazılı Etkileşim / Yazışma)

<i>YAZIŞMA</i>	
C2	C1 gibi
C1	Kişisel yazışmalarında kendini tam olarak ifade edebilir ve dili etkin bir biçimde, imalı ya da esprili olarak kullanır.
B2	Bir olayın veya durumun kişisel önemini vurgulayan, görüşler hakkında yorum yapabilen ve duygularını ifade edebilen yazılar yazabilir.
B1	Deneyimlerini, soyut ve kültürel olayları ayrıntılı anlatan yazılar yazabilir.
A2	Özrünü veya teşekkürünü bildiren kısa mektuplar yazabilir.
A1	Basit ve uzun olmayan ifadelerle kartpostal hazırlayabilir.

Tablo 2’de ifade edildiği gibi, yazışma etkileşimsel faaliyetinde öğrenenden beklenen yazılı iletişimde kısa ve öz tümceler yer aldığı kartpostallar hazırlayabilme aşamasından yazışmalarında dili etkin kullanma, ima ve espri içeren yazılar yazma aşamasına gelmesidir.

Tablo 3

Etkileşimsel Faaliyetler (Yazılı Etkileşim / Notlar, Mesajlar, Formlar)

<i>NOTLAR, MESAJLAR, FORMLAR</i>	
C2	B1 gibi
C1	B1 gibi
B2	B1 gibi
B1	Sorunları içeren, önemli olduğu noktaları anlaşılır biçimde aktaran, çevresindeki kişilere (service people) acil yapılması gerekenleri içeren notlar yazabilir.
A2	Gereklilik halinde bağlantılı olduğu konularla ilgili kısa notlar ve mesajlar yazabilir.
A1	Kişisel bilgilerin yer aldığı kayıt formu vb. formları doldurabilir ya da formu oluşturabilir.

Tablo 3’te belirtildiği biçimde, notlar, mesajlar, formlar etkileşimsel faaliyetinde öğrenenden beklenen basit kişisel bilgilerin yer aldığı kayıt formlarını doldurabilme aşamasından çevresindekilere acil yapılması gerekenleri ve önemli noktaları içeren notlar yazabilme aşamasına gelmesidir. Öğretim aşamalarında, yukarıdaki tablolar ile öğrenenin hangi aşamada hangi

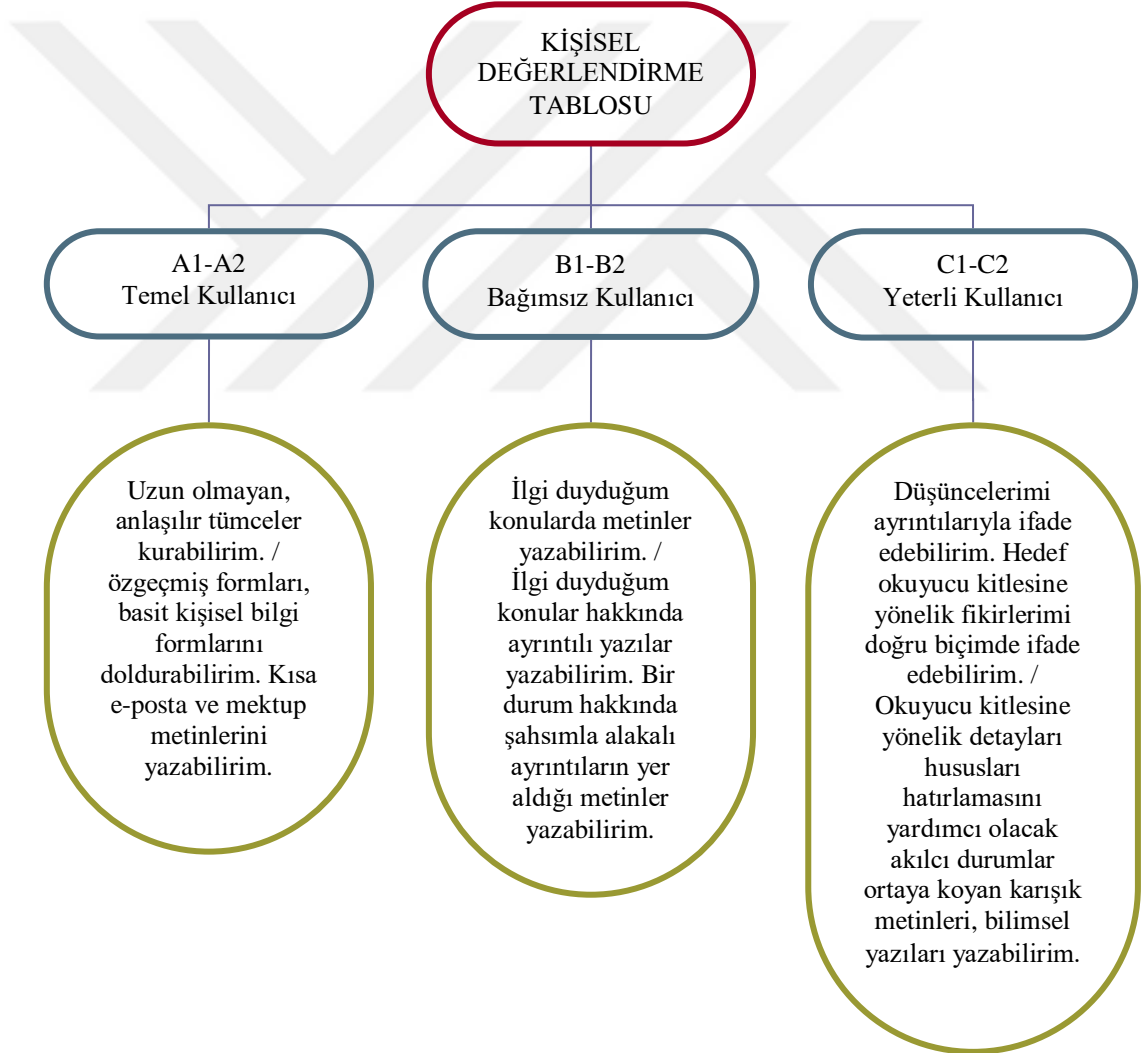
kazanımları gerçekleştirebileceğine dair genel çerçeve gösterilmiştir.

Bunun yanında öğrenen açısından, kendini değerlendirmek ve hangi aşamada ne tür kazanımlara erişebildiğini belirlemek adına hazırlanan, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR) çerçevesinde, yazma becerisine yönelik seviyeler ve bu seviyelerin yeterliliklerini belirten Kişisel Değerlendirme Tablosu (Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi, 2004-2013) ile yazma becerisini, öğrenen yönünden de dikkate almak gerekir.

Kişisel Değerlendirme Tablosu'nda bulunan "yazma becerisi"ne yönelik öz değerlendirme ifadeleri şu biçimdedir (Tablo 4):

Tablo 4

Kişisel Değerlendirme Tablosu



Genel olarak öğretim için sunulan çerçeve ile öğrenen açısından öz değerlendirme ölçütlerinin sunulduğu çerçeveler tablolar üzerinden yukarıda yer

almaktadır. Özelde belirlenen bu çerçeveler sayesinde bir bütün olarak bakılan yazma becerisini kendi içinde basamaklı hale getirilerek etkili öğretim gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır.

Türkçe öğretim merkezlerinde ve çeşitli kurumlarda verilen eğitimin standartlaşmasına ve kalitesinin artırılmasına yönelik bilimsel çalışmaların hazırlanması büyük önem arz etmektedir. Bu nedenle “Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazma Becerisine Yönelik Görüşleri” adlı çalışma, süreçten doğrudan etkilenen öğrenenlerin görüşlerini içermesi yönünden uygulayıcılara yol gösterici olacaktır.



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Çalışmanın bu bölümünde, araştırmanın konusuna kaynaklık etmesi bakımından Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili belirlenen bazı konular bu alanda yapılmış olan çalışmalar doğrultusunda ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda, “yabancılara Türkçe öğretimi” ve “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılan sorunlar” başlıkları altında kavramsal çerçeve sunulmuştur.

2.1. YABANCILARA TÜRKÇE ÖĞRETİMİ

2.1.1. Tanımlar

Dil, Türk Dil Kurumunca yapılan tanımında, insanların duygu ve düşüncelerini iletmek amacıyla sözcükler veya işaretler yoluyla yaptıkları anlaşma sistemi, lisan, anlatım aracı olarak ifade edilen dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli yoldur (TDK, 2019). Yeryüzünde birçok farklı uygarlık kuran insanoğlu, bu uygarlıkların ışığında yeni diller de kazanmıştır. Kurulan uygarlıklar, sahip oldukları bu büyük iletişim potansiyelini güçlü kılmak adına çalışmışlardır. Dili köklü ve canlı olan uygarlıklar tarih boyunca uzun süreler yaşamlarını sürdürmüşlerdir. Dilini dolayısıyla arka planda besleyicisi olduğu kültürünü yaşatamayan toplumlar tarih sahnesinden silinmişlerdir. Dil, yaşantıların, birikimlerin, ulus olma bilincini barındıran her türlü ögenin yer aldığı sosyal yapının aynası konumundadır (Barın, 2004).

Ana dili, kişinin parçası olduğu ve doğduğu çevrede konuşulan dil biçiminde tanımlanabilir. Çocuğun ailesinden veya çevresinden edindiği dil (TDK, 2019).

Yabancı dil, Kişinin kendi ana dili dışında karşılaştığı dil, uzmanlık dili (TDK, 2019). Bireyin öğrendiği dil sistemi dışında yeni sesler veya yeni karşılıkları içeren yeni bir kodlama karşılığına sahip dil biçiminde tanımlanabilir.

Yabancı dil öğretimi, iletişim alanında kültürlerarası yaşanan yoğunluk bireyi, insanlığın ortak sorunlarını paylaşmaya ve bu sorunlara çözüm yolları bulmaya itmektedir. Ayrıca farklı kültürleri tanıma isteği, farklı diller konuşan

kişilerle iletişim kurma arzusu, toplumlararası ilişkilerin kolaylaşması, kitle iletişim araçlarının gelişmesi, yeni şeyler öğrenme ihtiyacı vb. birçok etken yabancı dil öğretimini ortaya çıkarmıştır (Uçgun, 2013: 2489). Yabancı dil öğretimi, öğreten ve öğrenen açısından belirli standartların sağlanması amacıyla hazırlanan başvuru metinleri çerçevesinde (CEFR, ACTFL vb.), yabancı dil öğretimi açısından sınırları belirlenmiş uzmanlaşan öğretim biçimleriyle dünya genelinde kendini gösteren yeni bir alan oluşturmuştur.

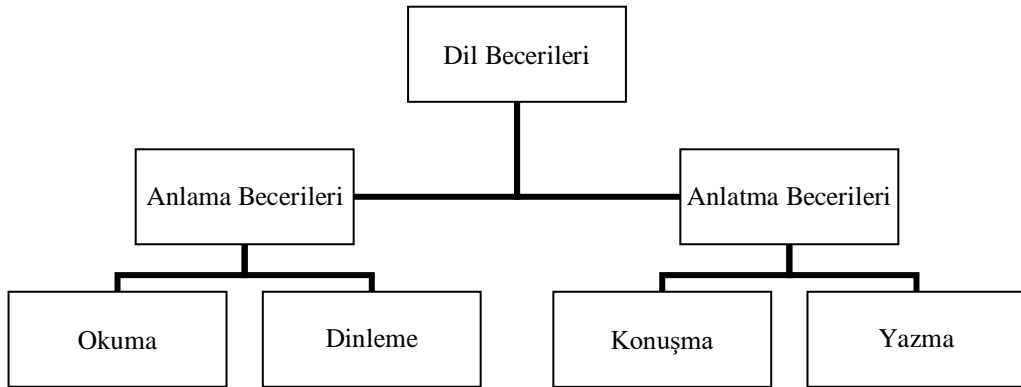
Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR), Avrupa ülkelerinde dil öğretim programlarını, yönergelerini, ölçme ve değerlendirme biçimlerini ve materyallerini yönlendirmek için ortak bir çerçeve sunmayı hedeflemektedir. Hedef dilde neleri öğrenmeleri gerektiği, sağlanacak ilerlemenin ölçülebileceği dil düzeylerini tanımlamak da yine bu hedefler arasındadır (MEB, 2009).

2.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesinde, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni'ne göre, dil öğretimi için belirlenen ortak standartlar uyarınca, temel becerilerin kazandırılması hedef alınmıştır (Tablo 5):

Tablo 5

Temel Dil Becerileri



Tablo 5'te sunulduğu üzere, dilin temel boyutlarından olan anlama ve anlatma başlığı altında sınıflandırılan dört temel beceriye değinmek yararlı olacaktır.

Okuma, basılı, yazılı sembollerin birey tarafından anlamlarının kavranması biçiminde tanımlanabilir. Temizkan (2009) tarafından aktarıldığına göre okuma, basılı sözcüklerin yorumlanmasına dayalı zihinsel süreç, yazılı sembollerden anlam

çıkarma etkinliğidir. Okuma etkinliğinin gerçekleşmesi için duyu organları ile zihin arasında etkileşim olmalıdır. Okuma etkinliğinde duyu organlarını harekete geçiren uyarıcılar ses, sözcük ve sembollerdir.

Okuma, aktaranın (yazarın), alıcıyla (okur) arasındaki iletişimi sağlayan etkinliktir. Bu nedenle aktaran ile alıcı arasındaki etkileşimi meydana getiren tüm süreçlerin doğru bir biçimde işlemesi, okumanın amacına ulaşmasında büyük rol oynamaktadır. Okuma sürecini meydana getiren 4 temel öge, yazar, okur, amaç ve metindir (Temizkan, 2009: 33).

Yazar, kaynak vericidir ve kullandığı sesler, sözcükler, imler ve sembollerle bir amaç doğrultusunda meydana getirdiği bir metin üzerinden okura ulaşmayı hedefler. Tüm bu süreci yöneten yazar için süreci tamamlayıcı öge okurdur. Çünkü süreci anlamlandıracak ve yazar ile metin arasındaki anlatma sürecini tamamlayacaktır. Böylece asıl amaç olan iletişim ve etkileşim sağlanmış olacaktır.

Dinleme, sesler aracılığıyla gelen iletiyi algılayabilme, anlayabilme ve söz konusu uyarana tepkide bulunma olarak ifade edilebilir. Onan'ın (2012: 79) aktardığına göre, insanların bir günde becerilere yönelik ayırdıkları zaman dilimleri %9 ile yazma, %16 ile okuma, %30 ile konuşma ve %45 ile dinleme biçimindedir. Alıcının algıladığı sesleri anlamlandırması sürecinde bazı gereklilikler olmalıdır. Örneğin, verici ile alıcı arasında ortak kod sisteminin kullanılması, dil yeterliliklerinin benzer ya da yakın olması, mesajdaki verilerin sesbirimsel, biçimbirimsel ve sözdizimsel açıdan doğru kodlanması, alıcının duyu organlarında biyolojik veya fiziksel olarak sorun olmaması vb.

Dinleme için işitme olayının gerçekleşmesi ve zihinsel süreçle tamamlanması gerekmektedir. Çünkü işitme süreklilik gösteren bir süreçtir. Dinleme ise bu süreçte zihinsel algı ve dikkat sonucu gerçekleşen bir eylemdir (Onan, 2012).

Konuşma, duyguların ve düşüncelerin, ortak anlaşma sistemi üzerinden sözlü olarak ifade edilmesidir. Konuşma, öğrenci merkezli eğitim sisteminin ana hedeflerindedir. Konuşma tek başına gerçekleşen bir dil etkinliği değildir (Gündüz, 2009: 94). Konuşma becerisinin fizyolojik yönü ağır basmaktadır. Bu sebeple konuşma becerisi için öncelikle sağlıklı duyu organlarına ihtiyaç vardır. İşitme ile başlayan, dil, diş, damak, dudak ile yutak, gırtlak, diyafram ve akciğeri de sürece katan fizyolojik süreçte, bu öğelerden bir ya da daha fazlasının eksikliği konuşmanın sağlıklı bir biçimde gerçekleşmesini engellemektedir. Bunun yanında dil hastalıkları

(afazi, disleksi vb.) da yine konuşma becerisinin önündeki büyük engellerdendir (Onan, 2012).

Özellikle dil öğretiminde, konuşma becerisi için öğreticinin bu süreçleri bilmesi ve süreci doğru yönetmesi çok önemli bir adımdır. Söz konusu fizyolojik yapıyı ya da dil hastalıklarını bilmeyen bir öğretici için konuşma becerisinde, yalnızca ders içi etkinliklerine bakılarak öğrenenden başarı beklemek ciddi bir hata olacaktır.

Konuşma, bir amaç doğrultusunda seslerin kaynak vericiden alıcılara dönük yapılmasıdır. Konuşma türlerini şöyle sıralayabiliriz:

- Karşılıklı konuşma (diyalogue),
- Görüşme (interview),
- Bireysel konuşma (individual conversation)
- Söylev (discourse),
- Konferans (lecture).

Son olarak anlatma ana becerisi altında yer alan ve bu araştırmanın da temel konusunu oluşturan yazma becerisine değinilmiştir.

Yazma, anlatma temel becerisinin altında yer alan ve insanlık tarihinde konuşma becerisinden sonra en önemli “çıkıtı” becerisidir. Konuşma dilinin, çeşitli biçim veya sembollerle ifade edilmesi sonucu, yazı dili icat edilmiş oldu. Yazı, toplumlar arasında önemli bir iletişim aracı, kuşaklar arasında ciddi bir aktarım aracı olmuştur. Yazma becerisi, toplumların gelişmişlik düzeylerine ölçüt sayılır. Konuşma ve dinleme becerileri gibi doğal yoldan değil, belirli bir eğitimle kazanılır. Özellikle teknolojik gelişmeler sonucu önemi artan yazma becerisi, gerek yabancı dil gerek ana dil öğretiminde, öğrencilere kazandırılmak istenen temel beceridir (Coşkun, 2009:50).

Yazma becerisi, diğer becerilerden daha zor kazanılır çünkü diğer becerilerin öğrenilmesinden sonra gerçekleşir. Bu becerinin gelişebilmesi için sözcük bilgisi, dil bilgisi, kültür aktarımı ve dil yeterliliği kazanılması gerekir. Yazma, dinleme, okuma ve konuşmanın da olduğu dört temel dil becerisinin en son ve en zor kazanılanıdır. Dili öğrenenler, beceriler arasında en çok, yazma becerisi için çaba harcarlar (Schiller, 1954 akt. Demir, 2013:86).

Yazma becerisinin öğretimi, anadil ve yabancı dil öğretiminde farklılıklar göstermektedir. Anadilde kazandırılmaya çalışılan yazma becerisi şu aşamalardan

geçilerek öğrenilir: Sesletimine aşına olunan alfabenin öğrenilmesi sayesinde, konuşma ve dinleme yoluyla edinilmiş olan sözcük dağarcığının devre sokulması sonucu, duygu ve düşüncelerin belirli disiplinler içerisinde (dil bilgisi, sözcük düzeni, cümle düzeni vb.) yazıya aktarılmasıyla tamamlanır. Yani genel anlamda yazma becerisi, anadili öğretiminde önceden öğrenilmiş olan belirli temel süreçlerle tamamlanır. Bu süreçte diliçi girişim olgusu devreye girer. Diliçi girişim, aynı dilin farklı katmanları arasında geçişler yapılarak dil öğelerini aktarmayla gerçekleşir (İmer, 1990: 143).

Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi ise, yeni karşılaşılan bir alfabe öğretimiyle, hatta farklı harf sistemini kullananlar (Arap, Kril, Çin, Hint, Latin alfabeleri vb.) için yeni bir kodlama biçimi ve bu kodların karşılıklarının öğretilmesiyle başlar. Süreç içerisinde, dinleme becerisinin yoğun biçimde kullanılmasıyla sesletimin öğrenilmesi ve konuşma becerisi yardımıyla sözlü çıktılara dönüşmesi sağlanır. Ardından öğretilen yeni kod sistemiyle öğrenilen sesler, sözcükler, sözcük grupları, dilbilgisel yapı ile dilin kendisine ait disiplini içerisinde yazılı çıktıya dönüşerek devam eder. Ardından öğrenilen dilin söz varlığı, kültürel yönü ve öğrenenin bunları kendi zihninde, kendi anadili yazma altyapısıyla birleştirip bilişsel açıdan üst dil kullanmak üzerine yapılan çalışmalarla ilerler. Bu durum, İmer (1990:144) tarafından dillerarası girişim olarak ifade edilir. İkinci bir dil dizgesiyle ilgili olduğu için yabancı kullanılan bir olgudur.

Anadilde yazma becerisinin öğretiminde dikkate alınan ilkeler ile yabancılara dil öğretiminde dikkate alınan ilkeler, yukarıda değinildiği gibi farklılık gösterir ve bu da anadili öğretiminde yazma becerisinin kolay olmadığını, bu zorluğun yabancılara dil öğretiminde daha da arttığı görülmektedir (Çakır, 2010).

Her ne kadar beceriler arasındaki sınırlar tam çizilemese de uygulamada ve dil öğretiminde her beceri için farklı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır. Bu araştırmada, yazma becerisinin geliştirilmesi sürecinde, dili öğrenenlerin, süreçten nasıl etkilendikleri ve sürece ilişkin görüşleri değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.1.2. Yabancılara Türkçe Öğretiminin İlkeleri

Dil öğretiminin ilkelerine bakıldığında, alan yazınındaki kaynakların birçoğu, Rod ELLIS'in ortaya koyduğu ikinci dil edinimi konusundaki görüşleri esas almaktadır.

Ellis (2008)'e göre dil öğretiminin ilkeleri, şu biçimde sıralanmaktadır:

Öğretim, öğrencilerin hem zengin bir kalıp ifadeler dağarcığı hem de kural temelli bir yetkinlik geliştirmelerini sağlamalıdır.

Öğretim, öğrencilerin ağırlıklı olarak anlamlara odaklanmalarını sağlamalıdır.

Öğretim, öğrencilerin yapıya da odaklanmalarını sağlamalıdır.

Öğretim, açık bilgiyi ihmal etmeyecek biçimde ikinci dilin örtük bilgilerinin geliştirilmesine odaklanmalıdır.

Öğretim, programda öğrenciyi merkeze almalıdır.

Başarılı bir dil öğretimi, kapsamlı bir ikinci dil girdisi gerektirir.

Başarılı bir biçimde öğretilen dil öğrenimi de dilsel çıktı için fırsatlar gerektirir.

İkinci dilde etkileşime girme fırsatı, ikinci dil yeterliliğinin geliştirilmesinde temel öneme sahiptir.

Öğretim, öğrencilerdeki bireysel farklılıkları dikkate almalıdır.

Öğrencilerin ikinci dil yeterliliğini değerlendirmede kontrollü olduğu kadar serbest olarak incelenmesi de önemlidir.

Yukarıda dil öğretimi ile ilgili ilkeler temel ve genel ilkeler ayrımı yapılmadan bütün olarak ele alınmıştır. Yabancılara Türkçe öğretiminde ilkeler üzerine alan yazınında birçok çalışma (Çiftçi, 1998; Demirel, 2011; Köksal ve Varışoğlu, 2012; Durmuş, 2013) mevcuttur. Bu çalışmada, Güzel ve Barın (2016) tarafından, temel ve genel biçiminde iki ayrı başlıkta ele alınan öğretim ilkelerine yer verilecektir:

Yabancılara Türkçe Öğretiminde Temel İlkeler

Dil öğretiminin planlanması, sürecin, materyallerin, öğretim hedeflerinin belirlenmesi amacıyla yapılmasını belirtmektedir.

Dört temel beceriyi dikkate alma, ortak başvuru metninde de belirtildiği üzere beceri temelli bir dil öğretiminin gerçekleşmesi sağlanmalıdır. Başlangıçtan itibaren becerilerin beraber sunulduğu bir öğretim gerçekleştirilmelidir.

Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gitme, sosyal yaklaşım alanına göre öncelikli olarak çevresiyle ilişki kurabileceği sözcüklerin öğretimi basitlik derecelerine göre sıralanarak bu sıra içerisinde öğretilmelidir. Ayrıca somut kavramların algılanmada soyut kavramların algılanamayacağı gerçeği göz önünde bulundurulmalıdır.

Tek defada tek yapıyı sunma, dilbilgisi yapılarını sunarken bir yapı kavratılmadan diğer yapı sunulmamalı ve sarmal yapıda tek tek öğretilmelidir. Yapılar sunulurken birbirleriyle ilişkilendirilmelidir. Yapılar kullanılan biçim ve anlamlarının kavranmasına yetecek ölçüde örneklerle desteklenmelidir.

Verilen bilgi ve örneklerin hayata uygunluğu, yaşayan Türkçenin öğretilmesi anlamındaki bu ilke, sosyal yaşamda kullanılabilecek dilin öğretilmesi anlamını ifade etmektedir. Çevreden kopuk bir dil öğretimi amacına ulaşamayacak ve doğru kullanım alanı bulamayacaktır.

Öğrencileri etkin kılma, günümüzde önemi sıklıkla vurgulanan öğretim sürecinde öğrenenin sürece dâhil edilmesi, etkinliklerin öğrenene yönelik olması, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatının sunulması dil öğretiminin başarıya ulaşmasında önemli bir etkidir.

Bireysel farklılıkları dikkate alma, dil öğrenme amacının, yeterliliklerin ve sosyal ve kültürel durumların, beklentilerin farklılaştığı yani hedef kitle çeşitliliğinin yoğun olduğu dil sınıflarında, öğretim planlamasının farklılıkları göz önünde bulunduracak biçimde ayarlanması, etkinliklerde, ödevlerde, verilecek örneklerde bireysel farklılıklar dikkate alınarak öğretimin gerçekleştirilmesi sağlanmalıdır.

Görme ve işitmeye dayalı araçlardan yararlanma, mümkün olduğunca birden çok duyu organına hitap ederek kalıcılığın sağlanması hedef alınmalıdır. Bu nedenle, konuya uygun görsel, işitsel, görsel-işitsel materyallerin sürece dâhil edilmesi öğrenende, birden fazla duyu organının harekete geçmesine kalıcılığın sağlanmasına yardımcı olacaktır.

Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Genel İlkeler

Kullanılan dilin öğretilmesi, yapay ve günlük kullanımdan uzak dilin öğretimi, dil öğretim hedeflerinin amacına ulaşamaması anlamına gelmektedir. Öğrenen, günlük hayatta karşılığı olan bir öğretimle dil öğrenmelidir.

Sesletime önem verme, çok yapılı sınıflarda sesletim çalışmaları ile farklılığı azaltarak süreci sadece belli derslerde değil, her an etkin kılıp sesletim, vurgu ve tonlamaya uygun biçimde dil öğretilmelidir.

Öğrencinin bildiği sözcüklere dayanarak yeni cümleler kurma, işlenecek her metin, dinleme veya yazma konusu, önceden öğrenilen sözcükleri kapsayacak ve birkaç yeni sözcük sezdirilecek biçimde sunulmalıdır. Bu sayede öğrenilen sözcüklerin pekişmesi sağlanacaktır. Öğretici de programı, yeni kalıp ifadeler ve

sözcük dağarcığını zenginleştirecek biçimde planlanmalıdır.

Öğrencilere öğrendiklerini uygulama fırsatı verme, öğrenci merkezli öğretimin gereği olarak öğrenenin sürece etkin katılımı sağlanarak öğrendiklerini kullanma fırsatı verilmesi kalıcılığı sağladığından öğretimin etkili biçimde gerçekleşmesi sağlanacaktır.

Herkes eşit söz hakkı, bu sayede hem tüm öğrenenler sürece aktif katılmış olacak hem de herkes soru sorma cesareti kazanacaktır. Sürekli aynı öğrencilere söz hakkı verilmesi bir süre sonra diğer öğrencilerin güdülenmesine ve söz hakkı alanlara göre geride kalmalarına neden olacaktır.

Öğrencilerin kendilerini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi, öğrenen kendini hem yazılı hem de sözlü ifade edebilme fırsatı bulursa öğrendiklerinin kalıcı olması sağlanmış olur. Çünkü yazarak ve konuşarak ifade ettiği bilgiler daha fazla duyu organının sürece katılması yani öğrendiklerinin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Dil ile kültürün beraber verilmesi, dil ve kültür birbirinin besleyicisi konumundadır. Sözler sadece belirli karşılığı olan semboller değildir. Alt mesajında birçok farklı anlaşmalar sistemi ve kabuller yer almaktadır. Özellikle temel ilkeler içerisinde ilk ilke olan kalıp ifadelerin öğretimi kültürleme sürecinde aktif rol oynamaktadır. Dili öğrenenler, dilin içinde yer aldığı kültürü de en iyi biçimde ifade ederek öğretmelidir. Öğreticinin hem kendi kültürünü hem de hedef kitlenin kültürünü tanınması süreci daha da kolaylaştıracaktır.

Bireysel çalışmalara ve grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi, öğretilenlerin, bireysel ve dereceli olarak kişi sayısının arttığı gruplar halinde gerek drama yöntemleri gerek oyunlaştırma biçiminde öğrenende özümsemeyi sağlayacaktır.

Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi, öğreticinin doğrudan anlatım yoluyla aktarabilecekleri bir yere kadardır. Öğrenenlerin dikkatini toplamak, dersi eğlenceli hale getirmek ve birden fazla uyarının öğretim sürecine katılması ile dersin sıkıcılıktan kurtarılması gerekmektedir. Burada en önemli rol öğreticiye düşmektedir. Resim, müzik, canlandırma, tiyatro, filmler, vidolar vb. etkinlikler dersin başında yeteri miktarda ve doğru sürede planlanarak hazırlanmalıdır.

Öğretilmeyenlerin sorulmaması, özellikle ölçme ve değerlendirme sürecinde, öğrenenden sunulmamış bir yapının veya sözcüğün beklenmesi sağlıklı sonuçlar

vermeyecektir. Gerek dilbilgisi alanında sarmal yapının gözetilmemesi gerekse yazılı ve sözlü anlatımda bilinmeyen yapılara yönelik etkinliklerin yapılması dili öğrenen için hem sıkıcı bir sürece yol açmakta hem de öğrenenin dilin zor olduğu biçiminde güdülenmesine neden olacaktır.

Öğrenciye öğreneceği kadar bilgi verilmesi, özellikle kur ve beceri anlamında iki farklı planlama gerektiren bu ilke doğrultusunda, öğrenene ne fazla ne de eksik bilgi sunulmalıdır.

Öğrencinin yaptığı yanlışların anında düzeltilmesi, yapılan hataların anında düzeltilmesi hatanın kalıcılığını engelleyecektir. Fakat bu durum dikkat ve özen istemektedir. Çünkü yapılan doğrudan düzeltmelerin bir süre sonra öğrenende bağımlılık yapmasına ve düzeltilme ihtiyacı hissetmesine neden olacaktır. Öğreticiler, öğreneni incitmeden, doğru biçimi sezdirme yoluyla ve en kısa sürede düzeltirlerse öğrenen bakımından süreç daha sağlıklı işlemiş olacaktır.

Yöntemin belirlenmesi, belirli bir plan ve yöntem doğrultusunda yapılacak dil öğretiminin gerekliliği kabul görmüş bir konudur. Burada önemli olan hedef kitleye uygun dil öğretim yönteminin belirlenmesidir. Her yöntem kendi içerisinde farklılıklar barındırır, hangi yöntemin en uygun ve kapsamlı olacağı öğreticinin vereceği karara bağlı olacaktır. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılabilecek yöntemler şöyle sıralanabilir (Güzel ve Barın, 2016):

1. *Dilbilgisi çeviri yöntemi,*
2. *Doğrudan yöntem,*
3. *Okuma yöntemi,*
4. *Sözel yaklaşım ve durumsal dil öğretimi,*
5. *İşitse-dilsel yöntem,*
6. *Doğal yaklaşım,*
7. *Bilişsel yöntem,*
8. *Toplu fiziksel tepki,*
9. *Sessiz yol yöntemi,*
10. *Topluluk ile dil öğretimi,*
11. *Telkin yöntemi,*
12. *İletişimsel dil öğretimi,*
13. *Seçmecî yöntem.*

Bu yöntemlerin uygunluğu öğreticiye ve hedef kitleye bağlı olarak

değişkenlik gösterebilir ama yine de alan yazınında çeşitli araştırmaları mevcut araştırmacılar, “seçmecî yöntem”in uygun yöntemlerin başında geldiğini belirtmektedirler.

2.2. TÜRKÇENİN YABANCI DİL OLARAK ÖĞRETİMİNDE KARŞILAŞILAN SORUNLAR

Yabancı dil öğretimi, her ne kadar bir disiplin olarak işlese de süreçte bazı sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunlarla ilgili yapılan ve yapılacak olan çalışmalar eksikleri belirlemek ve bu eksiklere dönük çözümler üretmek bakımından önem taşımaktadır. Bu sorunlar üzerine alan yazınında yapılan ilgili bazı araştırmaların sonuçları değerlendirilmiştir.

Candaş Karababa (2009), ilgili araştırmasında yabancılara Türkçe öğretiminde yaşanan sorunları öğretim programları, öğretim ortamı ve öğrenciler yönünden değerlendirmiştir. Öğretim programları başlığı altında sunduğu öncelikli sorun, yabancılara Türkçe öğretiminde program geliştirmeye kaynaklık etmesi açısından işlevsel ve kapsayıcı çalışmaların yeterli olmayışıdır. Ayrıca lisans ve yüksek lisans programlarında da ders içeriklerinin, Türkçe öğretiminin gerekliliklerini yerine getirebilmesi yönünden yeterli olmadığını belirtmiştir. Aynı çalışmada yer alan ikinci başlıkta öğretim ortamları yönünden ileri sürülen sorun, Türkçe öğretiminde sınıflarda yetişkinlerin çoğunlukta olduğu ve sınıfların çok dilli, çok kültürlü ortamlar olduğunu ve öğrencilerin böyle bir sınıf ortamına yönelik eğitimlerinin olmadığı belirtilmiştir. Çok dilli sınıflar, hedef dile ve birbirine yabancı öğrencilerden oluştuğundan, sınıf içi etkileşimin artırılmasına yönelik çalışmaların çeşitlendirilmesi gerektiğine değinilmiştir. Son olarak, öğrenciler yönünden ele alınan sorunlar; sesletim, biçimbilgisi, tümce kuruluşu, anlam bilgisi biçiminde sınıflandırılmıştır.

Er, Biçer ve Bozkırlı (2012), yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlar üzerine alan yazınında yapılan çalışmaların yer aldığı değerlendirme çalışmalarında, Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin hazırlık sürecinden sonra da istenilen düzeye ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Bu sorunların nedeni olarak alfabe ve Türkçenin yapısal özelliklerini göstermektedirler. Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan yazılı ve görsel materyallerin kültürel özellikleri ön plana

çıkarmak nitelikte hazırlanması gerektiğini vurgulamaktadırlar. Yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunların yer aldığı makaleler incelendiğinde ortaya çıkan sonuçlar, ders öğretim araç gereçleriyle ilgili yaşanan yetersizlikler, lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar biçiminde iki başlık altında toplanmıştır. Ders öğretim araç gereçleriyle ilgili yaşanan yetersizlikler:

Alandaki ders materyallerinin azlığı,

Yabancılara Türkçe öğretimi için ciddi bir internet sayfasının/ağının bulunmaması,

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni doğrultusunda ders materyallerinin hazırlanması,

Ders kitaplarının ölçme-değerlendirme kısımlarındaki eksiklikler,

Ders kitaplarının günümüz şartlarına uygun olmaması,

Basılı materyalin görsel araç gereçle desteklenmemesi,

İngilizce için hazırlanan yabancı dil setlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılması,

Modern ders araçları sorunu, biçiminde nedenler sıralanmıştır.

Lisans ve lisansüstü düzeyde görevli öğretim elemanlarıyla ilgili sorunlar başlığı altında:

Öğretim elemanlarının yeterli donanıma sahip olmaması,

Öğretim elemanlarının alan dışından seçilmeleri,

Öğretim elemanlarının bölüm dışı doktora yapmış olmaları, nedenleri sıralanmıştır.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunlar, Türkçe öğretimi için kullanılan kaynakların bazı düzenlemelerle yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılıyor olması ve özellikle dilbilgisi konularının seviyelere uygun olarak belirlenip sunulduğu kaynakların olmayışı, öğreticilerin programı uygulama sürecinde karşılaştıkları ciddi bir problemdir. Bu kaynakların geliştirilmesi adına, yabancılara Türkçe öğretimi üzerine eğitim verilen lisans ve lisansüstü programlarda ders içeriklerinin bu yönde düzenlenmesi ihtiyacını doğmaktadır.

Ayrıca, ders materyallerinin içeriğinin güncel ve yeterli olmayışı, diğer yabancı dil öğretim materyallerinin Türkçe öğretimi için kullanılması, tüm öğreticiler tarafında kullanılabilirlik belirli standartlara sahip ders kitaplarının olmayışı, modern yöntemlerle dil öğretimi yapmaya yönelik hazırlanan materyallerin yetersizliği, ders

öğretim ortamlarının yeterli teknolojik altyapıya sahip olmaması, alanda yetişmiş uzman yetersizliği, öğreticilerin donanımlı olmayışı da alanda yaşanan sorunlardandır.

2.3. PROBLEM DURUMU

Yabancı dil öğrenme ihtiyacını meydana getiren pek çok sebep bulunmaktadır. Bir ülkenin, sahip olduğu göç potansiyeli, dünya siyasetinde ve ticaretindeki rolü, eğitim kalitesi, yükseköğretim kurumlarının akademik başarısı, kültür çeşitliliği vb. nedenler o ülkenin dilini öğrenme sebepleri arasındadır.

Yabancılar Türkçe öğretimi, önemi her geçen gün artan ve bu önem doğrultusunda büyüyen bir alandır. Dil öğretiminin ilkelerini belirleyen dil dosyaları ve dil pasaportları ışığında geliştirilen dil öğretimi, beceri temelli ilerlemektedir. Hedef dili öğrenen yabancı öğrenenler için her bir beceri ayrı öneme sahiptir. Fakat her dilde olduğu gibi bilişsel açıdan üst düzey aşamada olan “yazma becerisi”, en son ve diğer becerilere göre zor kazanılan beceridir.

Alan yazınında yazma becerisine yönelik yapılan birçok çalışma olduğu görülmektedir. Yazma becerisinin geliştirilmesinde yaşanan zorluklara bu alanda çalışan araştırmacılar tarafından dikkat çekilmektedir. Fakat bu sorunların belirtildiği çalışmalar, durum betimlemesi ile sınırlanmıştır. Mevcut sorunların belirlenmesi önemli bir adımdır fakat yazma becerisinin öğretiminde sürecin daha etkin biçimde gerçekleşmesi adına yapılacakların neler olduğu konusu üzerine yeterli çalışma bulunmamaktadır. Alan yazınındaki bu eksiklikten hareketle “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri”, süreçten doğrudan etkilenen öğrenenlerin görüşlerinden hareketle değerlendirilmeye çalışılmıştır.

2.4. TEZİN AMACI

2.4.1. Amaç

Bu araştırmanın amacı, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda, katılımcılara araştırmacı tarafından hazırlanan 11 soru yöneltilmiştir.

Ayrıca, yabancılar Türkçe öğretimi alanında yaşanan sorunları belirlemeye yönelik araştırmalar, yazma becerisinin geliştirilmesi ve yazma becerisinin daha

etkin kazandırılabilmesi bu araştırmanın amaçları arasındadır.

2.4.2. Problem Tümcəsi ve Alt Problem Tümceleri

Araştırmanın amacına yönelik olarak problem tümcəsi, “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşleri nelerdir?” biçiminde belirlenmiş ve bu doğrultuda aşağıdaki alt problem tümceleri oluşturulmuştur:

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma becerisinin zorluklarına ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin Türkçe öğrenirken yazmaya yönelik zorlandıkları noktalara ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma derslerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma becerisinin nasıl daha etkili öğretilebileceğine ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazılı anlatımlarında hata geribildirimlerine ilişkin görüşleri nelerdir?

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireylerin yazma becerilerini geliştirme yönünde yaptıkları çalışmalar nelerdir.

2.4.3. Çalışmanın Önemi

Bu çalışmada yazmaya ilişkin sunulan görüşlerin, bu becerinin öğretilmesinde izlenecek yolların belirlenmesine kaynaklık etmesi hedeflenmektedir. Bu sayede yazma becerisinin geliştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

Bu çalışmayla yabancı öğrencilerin, Türkçe öğrenirken yazma becerisine yönelik sorun yaşadıkları konular ve bu sorunların çözümü belirlenmeye çalışılmıştır.

Bu çalışmanın bulgularının, yabancılara Türkçe öğretimi süreçlerinin düzenlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Ayrıca, YÖK Tezi Veri Merkezinde ve elektronik ortamda veri sunan kataloglarda “*Türkçe öğrenen yabancıların yazma becerisine ilişkin görüşleri, yazmaya yönelik görüşler, yabancı öğrenciler için yazma görüşleri*” biçiminde yapılan taramalarda YTÖ alanında benzer bir çalışmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. Çalışmayla benzerlik gösteren bazı çalışmalar, Çakır, 2010; Tiryaki, 2013;

Boylu, 2014; Hamzadayı, 2013; Kalfa, 2014; Maden, Dinçel ve Maden, 2015 vb. biçimindedir. Bu sonuç, yapılan bu araştırmanın, alan yazınında önemini artırmaktadır.

2.4.4. Varsayımlar

Bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki varsayımlara dayanmaktadır:

Odak grup görüşmeleri sırasında kullanılan görüşme soruları ölçmek istenen değişkenleri ölçebilecek nitelikte hazırlanmıştır.

Odak grup görüşmelerine katılan öğrenciler, görüşme sorularına içten ve güvenilir cevaplar vermişlerdir.

2.4.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (GAÜN TÖMER), 2013 Kasım – 2014 Ocak dönemi ileri düzey (C1) Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerden elde edilen verilerle sınırlıdır.

2.4.6. İlgili Araştırmalar

Yazma becerisiyle ilgili yabancılara Türkçe öğretimi üzerine farklı yaklaşımlarda çalışmalar mevcuttur. Araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış formdaki sorulara göre yapılan tarama sonucu bulunan ilgili araştırmalardan elde edilen sonuçlar, yine ilgili formdaki soruların sırasına göre sunulmuştur. Yazma becerisinde karşılaşılan sorunlar ile ilgili yapılan araştırmalardan bazıları şöyledir:

Erdem, Gün, Salduz, ve Karateke (2015: 249), “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen B1 düzeyindeki Gürcü öğrencilerin yazma hataları” adlı çalışmada, Gürcücede, “i-ö-ü” seslerinin bulunmadığını ve öğrencilerin çalışmalarındaki yanlışlıklarının çoğunluğunun, bu seslerden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Ayrıca “ö-o, ü-u” seslerinin sıklıkla birbiri yerine kullanılmasından kaynaklanan yazma hataları olduğuna değinmişlerdir. Yine aynı çalışmada sunulan verilerde, yapılan 67* yazım yanlışından 37’sini “i” sesi, 11’ini “ö” sesi ve 20’sini “ü” sesi oluşturmaktadır.

* Yapılan hataların toplamı 68’dir. Kaynakta yer alan rakamlarda bir toplama hatası yapılmış olabilir.

Boylu (2014: 341), “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri adlı çalışmasında, öğrencilerin yaptıkları hataları ses bilgisel, biçimbirimsel, sözdizimsel ve yazım yanlışları biçiminde gruplandırmıştır. En sık yapılan hataları, “i-ı / u-ü / o-ö” seslerinin karıştırılması olarak belirtmiş örnek olarak “yorgünüm”, “findik”, “sinifta” ve “ümlüüyüm” sözcüklerinin yer aldığı öğrencilere ait cümleleri vermiştir.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014: 10), “sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının A2 düzeyindeki öğrencilerin yazma becerileri üzerindeki etkisi” adlı çalışmalarında, ön uygulama ve son uygulama biçiminde iki uygulama yapmışlardır. İlk uygulamada en fazla hatanın, “o-ö-u-ü” sesleri arasında yapıldığını belirtmiş hatanın nedeni olarak ilgili seslerin birbiri yerine kullanılması olduğunu ifade etmişlerdir.

Çetinkaya ve Hamzadayı, aynı çalışmanın devamında, ön uygulamada incelenen 212 hatada, en fazla karıştırılan ünlü sesler; 62 defa “o-ö-u-ü” sesleri, 57 defa “a-e” sesleri, 34 defa “e-i” sesleri, 33 defa diğer ünlü sesler, 19 defa “ı-i” sesleri olarak belirtmiştir.

Ayrıca çalışmada yer alan ünsüz ses yanlışları için yapılan ön uygulamada sırasıyla; 13 defa “p-b” sesleri, 7 defa “c-ç” sesleri, 3 defa “m-n” sesleri ve 13 defa diğer ünsüz seslerin karıştırıldığı sonucu verilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013a: 909), “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin konuşma becerisine yönelik görüşleri” adlı çalışmada, katılımcı öğrencilerin en çok sorun yaşadıkları seslerin, “ı-i-o-ö-u-ü” ve “p” sesi olduğunu belirtmişlerdir.

Başoğul ve Can (2014: 110), “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Balkanlı öğrencilerin yazılı anlatımda yaptıkları hatalar üzerine tespitler” adlı çalışmalarında, Ankara Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören 200 öğrenciye ait yazma hatalarına yönelik bulguları, ünlü seslerde en fazla “i-ö-ü” seslerinin, noktasız karşılıkları olan “ı-o-u” sesleriyle karıştırıldığı, aynı biçimde noktasız yazılması gereken seslerin noktalı yazıldığı, “c-ç / s-ş” ünsüz seslerinin de birbirine karıştırıldığı biçimindedir. Bunun sebebi olarak da bu seslerin Balkan dillerinde olmayışı gösterilmiştir.

Bölükbaş (2011: 1357), “Arap öğrencilerin Türkçe yazılı anlatım becerilerinin değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, İstanbul Üniversitesinde Türkçe öğrenen 20 öğrenciye yazdırılan kompozisyonlardan elde edilen verilerin analizi sonucu ortaya çıkan yazma hatalarında, yazım ve noktalama yanlış oranının, %62,2

olduğunu belirtmiştir. Bölükbaş'ın söz konusu çalışmasında, 20 öğrenciye yazdırılan kompozisyonda görülen 372 hatanın %54,58'i yazım yanlışlarıyla ilgilidir.

Açık (2008: 3), “Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretilirken karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri” adlı çalışmasında, alfabe kaynaklı yazım hataları öncülünü tercih eden öğrencilerden, %46 oranında ünlü sesler, %21 oranında ünsüz seslerden yana zorluk yaşadıkları yönünde yanıtlar alınmıştır.

Emiroğlu (2013: 366), “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarında Türkçenin dil bilgisi ve yazım özellikleriyle ilgili karşılaştığı zorluklar” adlı çalışmasında, Afrikalı öğrencilerin, verilen konu başlıklarının tamamında ses hataları, dilbilgisel ve sözcüksel hatalar yaptıklarını belirlemiştir. Buna sebep olarak da dildeki ses farklılıklarını (*ü-ö-ğ-ç-t-s*) göstermiştir.

Yıldırım (2011: 68), “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Türkçe dil bilgisi ve ad durum eklerine ilişkin öğrenci görüşleri” adlı yüksek lisans tezinde, uygulamış olduğu görüşme sonucu çalışmasının üst grubunda yer alan katılımcılardan birinin, beceriler içerisinde “yazma” becerisinde zorlandığını ve başka bir katılımcının da aynı yönde görüş belirterek “*e-ö-ü*” seslerinde problem yaşadığını aktarmıştır.

Arslan ve Klicic (2015: 169), “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlar: Bosna Hersek örneği” adlı çalışmalarında, B2 seviyesinde olan ve Türkçe eğitimi aldıkları kursa bakılmaksızın seçilen 15 öğrenciden oluşturulan deney grubundan elde edilen verilerin analizi sonucu, katılımcılar çoğunlukla, “*ğ-ö-ı-ü-j*” seslerini yazmakta sorun yaşadıklarını aktarmışlardır.

Tunçel (2013: 744), tarafından “yabancı dil olarak Türkçe başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışları” adlı araştırmada, 8 Belaruslu öğrenciden elde edilmiş olan 3200 sözcüklük veride, 200 civarında farklı yazım ve noktalama yanlışına denk geldiğini ve yapılan yazım yanlışlıklarının çoğunlukla noktalı seslerin yazımı ile “*ğ*” sesinde olduğu biçiminde sonuçlar aktarılmıştır.

İnan (2013: 112), “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme” adlı yüksek lisans tezinde, İranlı öğrencilerin özellikle Farsçada bulunmayan “*ı-ü-ö*” seslerini “*i-o-u*” sesleriyle karıştırdıklarını belirtmiştir. Bu seslerin karıştırılmasının sebebi olarak da “*i-ü-ö*” seslerinin Farsçada olmayışını göstermiştir.

Doğan (1989: 260), “yabancıların Türkçeyi öğrenirken karşılaştıkları güçlükler ve yaptıkları bazı hatalar” adlı çalışmasında, Türkçe öğreniminin zor olmasının yanı sıra, her sesin ayrı ayrı okunması gerekliliği gibi kolay bir yönü olduğunu da öne sürer. Türkçenin, sesletimi kolay bir dil olduğunu belirtir. Yine de yabancıların, Türkçe öğrenirken bazı sesleri çıkarmakta zorluk yaşadıklarını, bunun sebebi olarak da Türkçede bulunan 8 ünlü sesin diğer dillerde bu denli yoğun bulunmayışını gösterir. Doğan’a göre, “o-u-ı” seslerinden sonra en zor sesletime sahip ses “ğ” sesidir.

Candaş Karababa (2009: 273), “yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar” adlı çalışmasında, öğrenenlerin sesletim ve sesleri algılama ile ilgili çeşitli sorunlar yaşadıklarını söyler. Örnek olarak anadili Arapça olan bir öğrencinin “ö” sesini çıkarmasının zor olduğunu gösterir. Bunun sebebi olarak da Arapçada bu sesin olmayışını belirtir.

Candaş Karababa, örneklerine şöyle devam eder: Anadili Japonca olan bir öğrenenin “r” sesi ile “l” sesi arasındaki ayrımı yapmasının zor alacağını belirtir. Bunun sebebi olarak Japoncada “l” sesinin bulunmayışını gösterir. Buna benzer sorunların sadece Türkçede değil, diğer dillerin öğretiminde de sorun yaşattığına değinip bu sorunların, öğrenilen yabancı dilde karşılaşılan sesletim ve yazım zorluklarına sebep olduğunu ifade etmektedir.

Büyükikiz ve Hasırcı (2013b: 51), “yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilerin yazılı anlatımlarının yanlış çözümleme yaklaşımına göre değerlendirilmesi” adlı çalışmalarında, Gaziantep Üniversitesi TÖMER’de eğitim gören B düzeyindeki 42 öğrencinin yazılı bildirimleri ele alınmıştır. Dil içi gelişimsel yanlışlar ile sınırlandırılan yazılı verilerde 1282 hata saptanmış, saptanan 1282 hatanın %44,46’lık kısmını yazım ve noktalama üzerine yapılan hatalar oluşturmuştur.

Yine aynı çalışmada, saptanan 1282 hatanın %14,4’lük payını, sözcük seçiminden kaynaklanan hatalar meydana getirmektedir.

Çetinkaya, Bayat ve Alaca (2016: 85), “yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde yazılı düzeltme geribildirimleri ve öğrencilerin edimsel çıkarımları” adlı çalışmada, 2 ayrı üniversiteye bağlı Türkçe öğretim merkezinden B1 düzeyindeki 25 öğrenci ve 6 öğretim görevlisini çalışma grubuna dâhil etmişlerdir. Öğrencilere yazdırılan metinler, dilbilgisel düzeltme için öğretim görevlilerine dağıtılmış ve

düzeltilme sonrası öğrencilerden aynı metinleri tekrar yazmalarını istenmiştir. Taslak metinlerde yapılan 608 yanıştan 439 tanesine geribildirimde bulunmuşlardır. Bu geribildirimlerden 357 tanesi doğrudan düzeltilme, 82 tanesi dolaylı düzeltilme biçiminde yapılmıştır. Tekrar yazımda öğrencilerin doğrudan geribildirimdeki düzeltilme oranları, dolaylı geribildirimdeki düzeltilme oranından fazla olmuştur.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2015: 285-286), “yabancı dil olarak Türkçenin öğretim sürecinde sözel düzeltilme geribildirimleri: öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri” adlı çalışmalarında, 4 farklı Türkçe öğretim merkezinde dil eğitimi alan B1-B2-C1 seviyelerindeki doksan altı öğrenci ile bu merkezlerde görev yapan altmış beş öğretim görevlisinin görüşüne başvurulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, öğretim görevlileri ve öğrenciler, yapılan (konuşma) hatalarının düzeltilmesini istemekte ve düzeltilmelerin hemen yapılmasını tercih etmektedirler. Öğretim görevlileri ve öğrenciler hataların en çok düzeltilme sorusu biçiminde olmasını istemektedir. Ayrıca öğrenciler düzeltilmelerin daha çok anadilin konuşucuları tarafından yapılmasını beklemektedirler.

Melanlıoğlu (2014: 376), “Türkçe öğrenen yabancıların öğrenme süreçlerine yönelik algıları” adlı çalışmasında, on beş öğrenci ile yapılan görüşmeden çıkarılan sonuç şöyledir: Katılımcılardan altı öğrenci, yazma becerisinde zorlandığını belirtmiştir. Buna, kendi alfabelerindekinden farklı seslerin olması ile yazım ve noktalama konularında çok fazla kuralın olmasını sebep göstermiştir. Melanlıoğlu çalışmasında, katılımcı örneklerinden olan K2’ye ait görüşleri, ‘en çok zorlandığı becerinin yazma olduğu çünkü cümle yapısı ile yazım-noktalama gibi birçok kuralı uygulaması gerektiği ve ‘ğ-ü-ö-ı’ seslerinde zorlandığı’ biçiminde aktarmaktadır. Melanlıoğlu, diğer bir katılımcı olan K9’a ait görüşü, ‘en zorlandığı becerinin yazma becerisi olduğu, yazarken noktalama işaretlerini unuttuğu (, - . / i – ö vb.) ve bu durumun, bildiği diğer iki dil için sorun oluşturmazken Türkçe için büyük değişimlere sebep olduğu’, biçiminde aktarmaktadır.

Hamzadayı (2015: 287), “yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünümeler” başlıklı çalışmasında, C1 düzeyindeki otuz iki öğrencinin akranlarına yaptığı geribildirimleri değerlendirmiştir. Yapılan üç yüz seksen bir hatanın iki yüz doksan dokuzuna, yani yüzde yetmiş sekizine geribildirimde bulunabildikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca geribildirimde bulunan öğrenciler, yüzde seksen sekiz oranında doğrudan, yüzde on bir oranında

dolaylı düzeltmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, akran değerlendirmesinin yararlı bir etkinlik olduğunu göstermektedir.

Biçer, Çoban ve Bakır (2014: 130), “Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin karşılaştığı sorunlar: Atatürk Üniversitesi örneği” adlı çalışmalarında, dil becerileri içerisinde en çok sorun yaşanan becerileri sırasıyla, yazma, dinleme ve konuşma biçiminde ifade etmişlerdir. Çalışmaya katılan ve ilgili çalışma sorusuna cevap veren üç katılımcının yazma becerisini seçmiş olduğunu, katılımcıların çoğu tarafından seçildiği için bu becerinin öğretiminin geri planda bırakıldığını belirtmiştir.

Ercan ve Akpınar (2017: 17), “Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarına ilişkin görüşleri” adlı çalışmalarında, yapılan araştırma sonucu elde edilen bulgular, öğrencilerin yazılı anlatım becerisinde doğru ve etkili anlatımın önemli olduğu konusunda ortak düşüncede olduklarıdır. Öğrencilerin, yazma becerisinde eksiklik yaşamadıklarını belirttikleri nokta “sözcük seçimi” olurken, eksiklik hissettikleri alanı “dil bilgisi” olarak belirtmişlerdir. Öğrenciler okuma becerisinin geliştirilmesinin, yazma becerisini de geliştireceği kanısında olduklarını ifade etmişlerdir.

Tiryaki, (2013: 43), “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimi” adlı çalışmasında, yazma becerisinin kazanılmasının aşamalarını; ses, sözcük, tümce, paragraf ve metin boyutu biçiminde sıralar ve bu aşamaların kat edilebilmesi için uygun yazma yöntemlerinin kullanılabileceğine değinir.

Bu çalışmada değinilmiş ve çözüm önerileri sunulmuş olan yazma becerisine yönelik zorluklar, Türkçe öğretiminde sık karşılaşılan ve aşılmaya çalışılan önemli sorunlardandır. Dil yetkinliği kazandırılırken hedef dilin tüm özellikleri öğretilmeye çalışılır fakat Türkçe gibi sesletim veya ses hatası kaynaklı büyük anlam değişikliği yaşayan diller için bu durum, daha büyük bir önem arz etmektedir. Ayrıca öğrenciler açısından geribildirimlerin nasıl olabileceği, dili öğrenen kişilerin, daha etkili öğrenme sağlaması için hangi yollara başvurabileceği ve dil öğretimi konusunda, bizzat hedef kitleden önerilerin yer aldığı görüşlere yer verilmeye gayret edilmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3.1. YÖNTEM

3.1.1. Araştırmanın Yöntemi

Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri veri elde etme ve değerlendirme biçimlerine göre sınıflandırılırlar. Böylece kullanılan yöntemlere göre sınırlılıkları ve sonuçları nicel olarak değerlendirmek veya nitel olarak yorumlamak mümkün olmaktadır.

Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin yazma becerisine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla görüşme ve doküman analizi yapılarak veri elde edilen bu araştırma, nitel yöntemlere göre desenlenmiştir.

Nitel araştırma, görüşme, gözlem, doküman analizi vb. nitel yöntemlerle veri elde edilen, olay ve olguları doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir tarzda ortaya koymak adına nitel süreçlerin izlendiği araştırma deseni biçiminde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008:39)

Araştırmada, veri toplama yöntemlerinden “odak grup görüşmesi” tekniği kullanılmıştır. Odak grup görüşmesi, samimi ve yönlendirmenin olmadığı bir ortamda daha önceden belirlenen konu/konular hakkında katılımcı grubun fikir ve değerlendirmeleri hakkında bilgi edinmek amacıyla planlanmış tartışma tarzıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006:152).

Nitel Araştırmalarda sıklıkla kullanılan tekniklerden biri olan odak grup görüşmeleri, araştırmacının ilgilendiği ve onun kontrolünde, bir konunun dört-on iki kişilik gruplar tarafından değerlendirildiği bir tartışma biçimidir (Marshall, 1999:281).

Kısa sürede, yüksek oranda ve yeterli veri toplama olanağı, jest ve mimiklerin de gözlemlenebilmesi, değerlendirmelerin karşılaştırılabilmesi imkânı, devingen yapı, çok yönlü bilgi elde etme olanağı sunması, yüksek katılımcı oranı sayesinde etkileşimli veri elde edebilme, direkt etkileşim sayesinde sonuçlara kendi doğal ortamında ulaşma odak grup görüşmesi yönteminin bazı avantajlarından (Sevim, 2008:81).

Katılımcı bilgilerinin doğrudan verilmediği bu çalışmada, görüşmeye alınan

öğrenciler, K1-K2-K3... biçiminde kodlanmıştır. Elde edilen veriler, video kayıt sistemiyle kayıt altına alındıktan sonra, yazıya geçirilmiştir. Yazıya geçirilen görüşmelerdeki yanıtlar aynen korunmuş, düzeltme gereken kısımlar parantez içerisinde, katılımcı cümlesine bağlı kalınarak aktarılmıştır.

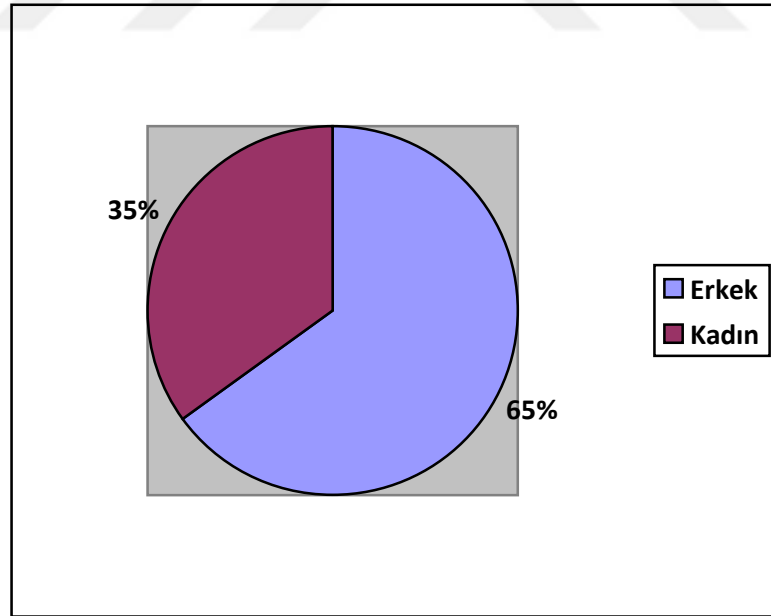
3.1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Gaziantep ili sınırlarında yer alan Gaziantep Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinde (TÖMER) Türkçe öğrenen yabancı uyruklu öğrenciler oluşturmaktadır.

4 gruba ayrılarak görüşme yapılan 40 öğrenciden (4x10 kişilik) alınan cevapların çeşitliliğine göre, katılımcı değerlendirilmesi yapılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubundaki katılımcıları oluşturan, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 40 yabancı öğrenciye ait bazı bilgiler aşağıdaki gibidir:

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların, %65'i (26) erkek, %35'i (14) kadındır. Katılımcıların cinsiyetleri ile ilgili bilgi aşağıdaki grafikte gösterilmiştir (Grafik 1).



Grafik 1
Katılımcıların Cinsiyete Göre Dağılımı

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan katılımcıların ülkelerine ait dağılımı; 4 Afganistan, 2 Çad, 1 Çin, 1 Etiyopya, 2 Filistin, 1 Gambiya, 1 Gana, 1 Irak, 1 Kamerun, 2 Kazakistan, 1 Kırgızistan, 1 Kongo, 1 Malezya, 1 Mauritius, 2 Pakistan, 3 Ruanda, 2 Somali, 1 Sudan, 5 Suriye, 1 Suudi Arabistan, 1 Tunus, 1 Türkmenistan, 1 Ukrayna, 2 Yemen, 1 Zambiya biçimindedir ve aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 6):

Tablo 6
Katılımcıların Ülke Tablosu

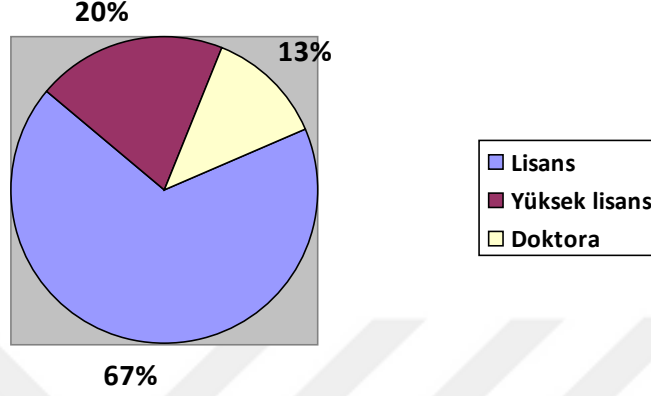
ÜLKE	N
Afganistan	4
Çad	2
Çin	1
Etiyopya	1
Filistin	2
Gambiya	1
Gana	1
Irak	1
Kamerun	1
Kazakistan	2
Kırgızistan	1
Kongo	1
Malezya	1
Mauritius	1
Pakistan	2
Ruanda	3
Somali	2
Sudan	1
Suriye	5
Suudi Arabistan	1
Tunus	1
Türkmenistan	1
Ukrayna	1
Yemen	2
Zambiya	1

“Kişisel Bilgi Formu”nda yer alan ana dili sorusuna katılımcılar; 1 Akanca, 1 Amharca, 14 Arapça, 1 Bembaca, 2 Farsça, 2 Fransızca, 1 İngilizce, 1 Kazakça, 1 Kürtçe, 1 Malayca, 2 Özbekçe, 1 Peştuca, 3 Ruandaca, 2 Rusça, 2 Somalice, 1 Türkçe, 1 Türkmençe, 1 Urduca, 1 Uygur Türkçesi, 1 Wolofça cevabını vermişlerdir. Ana dilleri ile ilgili bilgi aşağıdaki tabloda gösterilmiştir (Tablo 7):

Tablo 7
Katılımcıların Ana dilleri

ANA DİL	N
Akanca	1
Amharca	1
Arapça	14
Bembaca	1
Farsça	2
Fransızca	2
İngilizce	1
Kazakça	1
Kürtçe	1
Malayca	1
Özbekçe	2
Peştuca	1
Ruandaca	3
Rusça	2
Somalice	2
Türkçe	1
Türkmençe	1
Urduca	1
Uygur Türkçesi	1
Wolofça	1

“Kişisel Bilgi Formu”nda sorulan “Türkçeyi hangi amaçla öğreniyorsunuz?” sorusuna katılımcıların 5’i (%13) doktora, 27’si (%67) lisans, 8’i (%20) yüksek lisans biçiminde cevap vermişlerdir. Türkçe öğrenme amaçları ile ilgili bilgi aşağıdaki grafikte (Grafik 2) gösterilmiştir:



Grafik 2
Katılımcıların Türkçe öğrenme amaçlarına göre dağılımları

3.1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen, yazma becerisine yönelik hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan 14 soruluk “Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu” için, Türkçe Eğitimi Anabilim dalında doktora yapmış 4 uzman görüş bildirmiştir. Uzman görüşüne sunulan soruların kapsam ve niteliği tartışılmış ve bu doğrultuda gerekli düzenlemelerle form 11 sorudan oluşacak biçimde son halini almıştır. Daha sonra çalışmada Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerin bu soruları değerlendirmeleri istenmiştir. Ayrıca araştırmacı tarafından, öğrenciler için “Kişisel Bilgi Formu” geliştirilmiştir. Görüşmede veriler, video kaydı yoluyla sesli ve görüntülü biçimde toplanmıştır. Daha sonra bu veriler yazılı dokümana dönüştürülerek çözümlenmeye hazır hale getirilmiştir.

3.1.4. Veri Çözümleme Teknikleri

Odak grup görüşmelerinden elde edilen verilerin analizi için nitel veri analizi tekniklerinden betimsel analiz ve içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz yoluyla,

görüşmelerden elde edilen verilerin, yorumlanmaya hazır duruma getirilmesi sağlanmıştır.

Betimsel analizde, katılımcı görüşleri sıralanmış ve yer yer doğrudan alıntılara başvurulmuştur. İçerik analiz yönteminde ise bağlantılı bir biçimde araştırmacı tarafından örnekler ele alınıp alan yazında yer alan ilgili çalışma sonuçlarıyla karşılaştırılarak değerlendirilmiştir.



DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4.1. BULGULAR

Çalışmanın bu bölümünde, araştırma kapsamında sorulan sorular doğrultusunda çalışma grubundaki öğrencilerden alınan görüşlere yer verilmiştir. Görüşmeye alınan öğrencilerin (K) sorulara verdikleri cevaplar aşağıda sunulmuştur:

1. Yazarken en çok zorlandığınız harf / ses ya da harfler / sesler hangileridir, neden?

Bu soru, görüşmeye başlanırken öğrencilere örnekler sunularak açıklanmış ve yazmakta güçlük çektikleri harflerin/seslerin neler olduğunu söylemeleri istenmiştir. Katılımcılar:

K1-K2-K5-K6-K7: “ö-ü”, “a-ı”, “e-i”, “a-e” olarak cevaplamışlardır. Ayrıca bu katılımcılar yine “ğ” sesinin okunuşu ve yazımı üzerine zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir.

K3-K10-K12-K13-K14-K16: “b-p”, “u-ü”, “c-ç” olarak cevaplamıştır. Yine bu katılımcılar, “ğ” sesinin kullanım yerini kestiremediklerini söylemiştir.

K4-K8-K9-K11-K15-K17-K18-K19-K20: “ı-i”, “o-ö” seslerini yazarken zorlanırım biçiminde cevap vermiştir. Nedeni olarak da sesleri unuttuğunu ifade etmiştir.

Türkçede bulunan sekiz ünlü sesin birçok alfabede bütünüyle bulunmamasından dolayı ve ağız özellikleri açısından sesletim konusunda zorlandıklarını ifade eden katılımcılar, en çok zorlandıkları sesler için; “ı, i, ö, ü, o, u, b, p, c, ç, a, e” biçiminde yanıtlar vermişlerdir. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 8):

Tablo 8

Katılımcıların En Çok Zorlandıkları Seslere Ait Frekans Değeri

Türü	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Ünlü Sesler
Sesler	ı-i-o-ö	b-c-ç-p-ğ	a-e
Frekans Değeri	9 kişi (%45)	6 kişi (%30)	5 kişi (%25)

2. Yazarken birbirine en çok karıştırdığınız harfler / sesler hangileridir, neden?

İkinci soruda, üzerinde durulan konu karıştırılan seslerdir. Örneklendirilerek sorulan bu soruya katılımcılar:

K1-K2-K5-K6-K7: “Noktalı karşılıklı harfleri karıştırıyorum.” biçiminde cevap veren katılımcılar, “g-ğ”, “ı-i”, “s-ş” seslerini örnek göstermiştir.

K3-K4-K10: “Yönlerini karıştırıyorum.” Biçiminde cevap vererek “b-p”, “b-d” seslerini örnek göstermiştir.

K8-K9-K11-K12-K13-K14-K16-K15-K17-K18-K19-K20: “o-u”, “ö-ü”, “i,ü” seslerinin en çok karıştırdığı sesler olduğu biçiminde cevap vermiştir.

Birbirine en çok karıştırılan seslerin sorulduğu ikinci soruyu katılımcılar çoğunluk sırasıyla: “i-ü / o-u / ö-ü / g-ğ / s-ş / ı-i / b-p / b-d” sesleri biçiminde yanıtlamışlardır. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 9):

Tablo 9

Katılımcıların Birbirine Karıştırdıkları Seslere Ait Frekans Değeri

Türü	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler	Ünlü Sesler	Ünsüz Sesler
Sesler	i-ü / o-u / ö-ü	g-ğ / s-ş /	ı-i	b-p / b-d
Frekans Değeri	12 kişi (%60)	5 kişi (%25)*	5 kişi (%25)*	3 kişi (%15)

3. Düşüncelerinizi ve isteklerinizi Türkçe yazmak konusunda ne düşünüyorsunuz? (Kolay, rahat, zorlanıyorum, çok zor...)

Yazılı anlatımda, duygu ve düşüncelerinizi yazıya dökerken ne hissediyorsunuz. Bu konuda kendinizi nasıl değerlendiriyorsunuz biçiminde yöneltilen soruya katılımcılar:

K1-K5: “Kendi (ana) dilimde anlatabildiğim bir konuya rahat yazıyorum.”

K2-K4: “Yazıyorum ama beğenmiyorum çünkü basit kalıyor.”

K3: “Anadilimde düşünürken karşılık bulamıyorum.”

K6-K11: “İfade ettiğim şeyin Türkçe karşılığı yok.”

K7: “Yazma konusunda bilmediğim şeyler olursa mesela batıl inançlar hakkında gibi...”

K8: “Her konunun anahtar kelimelerini bilmediğim için zor.”

K9-K14: “Stres altında daha zor oluyor (kur sınavı, deneme sınavı).”

K10-K13: “Yazılan konuya bağlı genelde ilgi alanıma giriyorsa

zorlanmıyorum.”

K12-K16-K17: *“B1-B2’de zorlanıyordum ama C1’de daha kolay oluyor.”*

K15: *“Anadilimde de kendimi rahat ifade edemiyorum bu yüzden zor.”*

K18: *“Türkçe yazıldığı gibi okunuyor bu yüzden kolay.”*

K19: *“İlgi çekiciyse benim için daha kolay yazmak.”*

K20: *“Bazen çok güzel şeyler düşünüyorum ama karşılığını tam çeviremiyorum.”* biçiminde cevaplar vermişlerdir.

Yazma becerisinde, kendini ifade ederken nasıl hissettiklerinin sorulduğu üçüncü soruda, katılımcıların verdiği cevaplar şunu gösteriyor ki, kur aşaması ilerledikçe yazma konusunda, kendini ifade edebilme durumu kolaylaşmaktadır. Ayrıca anadildeki dil kullanma yetkinliğinin, öğrenilen dile de etkide bulunduğu görülmektedir. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 10):

Tablo 10

Katılımcıların Yazarken Kendilerini İfade Edebilme Eğilimlerine Ait Frekans Değeri

	Kolay Yazıyorum	Eksik Hissediyorum	Zorlanıyorum
Frekans Değeri	10 kişi (%50)	6 kişi (%30)	4 kişi (%20)

4. Yazarken zorlandığınız konular nelerdir?

Yazma derslerinde veya sınavlarda fikir yürütmekte ve yazmakta zorlandıkları konuların neler olduğu biçiminde yöneltilen soruya katılımcılar:

K1: *“Mantık(sal çıkarım) konuları, karşılaştırma, duyguları anlatma konularında zorlanırım.”*

K2: *“İlgi alanıma girmeyen konular.”*

K3: *“Küresel ısınma, hatta kendi dilimde bile yazamam.”*

K4: *“Batıl inançlar.”*

K5: *“Kendi dilimde bile cevap veremediğim sorular.”*

K6: *“Teknoloji(k) gelişmeler ne olacak?”*

K7: *“Zaman yolculuğu.”*

K8: *“Teknolojinin faydaları ve zararları.”*

K9: *“Spor konuları özellikle biz kızlar için.”*

K10: *“Sınırlandırılmış konular mesela teknolojinin çevre kirliliğine etkisi.”*

K11: *“Güncel konular.”*

K12: “Edebi konular.”

K13: “Bilim, sanat, teknoloji çünkü teknik kelimelere ihtiyaç duyuyorum.”

K14: “Yorumlamamı isteyen konular.”

K15: “Bilim adamları hakkında.”

K16: “Sihirli güçler.”

K17: “Sağlık.”

K18: “Çevre kirliliği.”

K19: “Şiir ve bilimsel konular.”

K20: “Düşünce geliştirdiğimiz konular, tamamlama yazıları.” biçiminde cevap vermişlerdir.

Katılımcıların yazmakta zorlandıkları konular çoğunlukla: Sihirli güçler, zaman yolculuğu, batıl inançlar vb. soyut düşünce ağırlıklı konular; bilim, sanat, sağlık, teknoloji, teknolojik gelişmeler, küresel ısınma vb. teknik terimlerin kullanılması gereken konular; düşünce yazıları, edebiyat, şiir vb. üst dil kullanımına ihtiyaç olan konular biçimindedir. Çünkü bu konularda kendilerini ifade etseler bile yazdıklarının basit kaldığını düşünmektedirler. Ayrıca, özellikle kadın katılımcıların çoğu tarafından, spor, özellikle futbol konusu, fikir sahibi olmadıkları ya da zorlandıkları konu olarak belirtilmiştir.

5. Hangi konularda daha kolay yazarsınız?

Yazma derslerinde veya sınavlarda fikir yürütmekte ve yazmakta zorlanmadıkları konuların neler olduğu biçiminde yöneltilen soruya katılımcılar:

K1: “Günlük hayat.”

K2: “Doğal afetler.”

K3: “Gelecek ile geçmiş arasındaki farklar.”

K4: “Ülkemiz hakkında.”

K5: “Gelecek planları.”

K6: “Kişisel bilgiler / yaşam.”

K7: “Okuduğum kitap / izlediğim film.”

K8: “Hayal kurmak.”

K9: “Genel konular, doğal yaşam, evrensel değerler.”

K10: “Savaş, açlık, fakirlik.”

K11: “Film, kitap.”

K12: “*Ekonomi.*”

K13-K16: “*Hayatım, genel teknoloji.*”

K14: “*Spor biz erkekler için (gülüşmeler...).*”

K15: “*Mektup yazmak.*”

K17: “*Gündelik konular, yaşayıp yazmak güzel.*”

K18: “*Aklımızda daha çok kaldığı için film-kitap.*”

K19: “*Üzerine konuştuğumuz konular.*”

K20: “*Hikâye yazmak ama baştan, tamamlama değil.*” biçiminde cevaplar vermiştir.

Daha kolay yazabilecekleri (zorlanmayacakları) konularda katılımcılar, çoğunluk sırasıyla: Gündelik konular, film, kitap, üzerine konuşulan konular (derslerde işlenen ve üzerine önceden ve birden fazla kişi tarafından fikir sunulmuş konular), gelecek planları, geçmiş ile gelecek arasındaki farklar, ülkesi hakkındaki konular, savaş, açlık, doğal yaşam, doğal afetler, hikâye yazmak (yeni baştan yazmak, tamamlama biçiminde değil), mektup yanıtını vermişlerdir. Ayrıca, erkek katılımcılar, “spor ve futbol” konularını daha kolay yazdıklarını ifade etmişlerdir. . Verilen yanıtlara yönelik kolay yazabildikleri konuları içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 11):

Tablo 11

Katılımcıların Kolay Yazabildikleri Konular

Bireysel Konular	Toplumsal Konular	Soyut Konular
<ul style="list-style-type: none">•Günlük Hayat•Kişisel Bilgiler•Okuduğu Kitap•İzlediği Film•Gelecek Planları•Ülkesi Hakkında Bilgiler	<ul style="list-style-type: none">•Ekonomi•Savaş•Açlık•Göç•Fakirlik•Doğal Yaşam•Teknoloji•Evrensel Değerler	<ul style="list-style-type: none">• Hayal Kurma• Gelecek• Geçmiş ile Gelecek Arasındaki Farklar

6. Yazarken imla ve noktalama kurallarına dikkat ediyor musunuz?

YTÖ’de yazma becerisinde, öğrenenlerin çok fazla göz ardı ettiği ama yeteri kadar üzerinde durulmayan konulardan biri olan imla ve noktalama hakkında yöneltilen soruya katılımcılar:

K1-K2: “*Biliyoruz ama çok hata çıkıyor.*”

K3: “*Oku(n)masını etkileyecek kadar hata yapıyorum.*”

K4: “Kaygı ile yazdığım da daha çok çıkıyor sınavda falan.”

K5-K7: “Virgül benim için zor. Anadilimde belki var ama hiç kullanmıyoruz.”

K6-K8-K9: “Normalde evet ama sınavda dikkat edemiyorum.”

K10: “2. anadilimde aynı amaçta (Svahili) ama kullanmıyorum.”

K11-K14-K16: “Vakit durumuna göre.”

K12-K13: “Noktalama anlamı değiştirdiği için dikkat ediyorum.”

K15-K17: “Çok karıştırdığım için kullanmıyorum.”

K18: “Kullanmayı unutuyorum.”

K19: “Unutuyorum.”

K20: “Yazım güzel değil zaten bir de işaretleri koyup daha da çirkinleştirmek istemiyorum.” Biçiminde açıklamalarda bulunmuşlardır.

Katılımcıların verdiği cevapların çoğunluğuna bakıldığında, imla ve noktalama kurallarını bildikleri ama uygulamada hatalar yaşadıkları, bu kuralların okumayı etkileyecek kadar önemli olduğunun bilincinde oldukları, kullanımına vakit durumuna göre dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 12):

Tablo 12

Katılımcıların İmla ve Noktalama Konusundaki Eğilimlerine Ait Frekans Değeri

	Dikkat Ediyorum	Dikkat Etmiyorum
Frekans Değeri	2 kişi (%10)	18 kişi (%90)

7. Yazarken zorlandığınız kelimeler için sözlük kullanıyor musunuz?

Sözlüğün anlamsal karşılığı: Bir dilin bütün veya belli bir çağda kullanılmış kelime ve deyimlerini alfabe sırasına göre alarak tanımlarını yapan, açıklayan, başka dillerdeki karşılıklarını veren eser, lügat (TDK, 2019) biçiminde verilmiştir.

Dil öğretiminde sözcüğün öğretiminin doğru yazımı ve doğru sesletimiyle verilmesi büyük önem arz etmektedir. Sözlük kullanma alışkanlığı hakkında katılımcılara yöneltilen yedinci soruya:

K1: “Evet, yazım için ve anlam için özellikle 2. ve 3. anlamlar için.”

K2: “İnternet üzerinden kullanıyorum.”

K3: “Çok değil.”

K4: “Hayır, daha çok öğretmenlerime ve arkadaşlarıma (Türk) soruyorum.”

K5: “İlk zamanlar kullanıyordum ama anlam karışıklığı artınca bıraktım.”

K6: “Hocamın düzelterceğini bildiğim için bakmıyorum.”

K7: “Kendi dilimde karşılığı varsa o şekilde bakıyorum.”

K8: “Yanlış yazmamak için kullanıyorum.”

K9: “Genellikle evet.”

K10: “Yazarken bilmediğim bir kelimeyle karşılaştığım zaman kullanıyorum.”

K11: “Evet ama Türkçe-Türkçe sözlük kullanıyorum bu çok önemli.”

K12: “Evet. Özellikle (!) Türkçe-İngilizce kullanıyorum (! İngilizce olarak ‘particularly’ diyor.)”

K13: “Bir defa öğrendikten sonra bakma ihtiyacı hissetmiyorum.”

K14: “Nadiren kullanıyorum.”

K15: “Anlamına bakmak için.”

K16: “Sözlükte kelimeyi bulabilirsin ama kullanımını doğru yapmak için mutlaka bilen birine sorarım.”

K17: “Türkçe-Arapça sözlük kullanıyorum.”

K18: “Çok faydalı bu yüzden kullanıyorum.”

K19: “Elektronik sözlük kullanıyorum.”

K20: “Bazen...” biçiminde cevaplar verilmiştir.

Sözlük, katılımcıların çoğu tarafından elektronik veya basılı biçimde kullanılmaktadır. Bazı katılımcılar, sözlük kullanımının önemli olduğu ve sözcüğün ikinci, üçüncü anlamları için bakmak gerektiği kanısında olsalar da bazı katılımcılar, anlam değişikliği arttıkça sözlük kullanımını bıraktığını ifade ediyor. Aynı biçimde anlam yoğunluğu (mecazlı kullanım) arttıkça sözlük kullanılsa bile geçerli anlamın mutlaka öğreticiye veya bilen birisine sorulması zorunluluğu doğduğu düşüncesi hâkimdir. Ayrıca katılımcılardan bazıları, sözcüğü öğrendikten sözlüğe sonra bakma ihtiyacı kalmadığı veya derste hocaya sorarak öğrenebileceği kanısındadır. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 13):

Tablo 13

Katılımcıların Sözlük Kullanma Konusundaki Eğilimlerine Ait Frekans Değeri

	Kullanıyorum	Kullanmıyorum
Frekans Değeri	5 kişi (%25)	15 kişi (%75)

8. Yazma becerinizi geliştirmek için neler yaptınız / yapıyorsunuz?

Her ne kadar seviyeye paralel olarak gelişme kaydedilse de yazma becerisinin gelişmesinde öğretici faktörü kadar öğrenenin rolü de yadsınamaz. Özdeğerlendirme

yaparak yazma becerisindeki eksiklerini gören ya da daha da geliştirmeye çalışan öğrenenlerin başarı gösterdikleri, birçok araştırma ile desteklenmiştir. Yazma becerisini geliştirmek için katılımcıların neler yaptıklarına ilişkin soruya:

K1: *“Tüm dil bilgisi konularını tekrar ederim.”*

K2: *“Kelime tekrarı yaparım.”*

K3: *“Yeni kelimeleri not ediyorum.”*

K4: *“Kitap okuyup bazı cümleleri not ediyorum.”*

K7: *“Öğrendiğim deyim ve atasözlerini yazmaya çalışıyorum.”*

K8-K6: *“Düşüncelerimi yazarak okuyorum.”*

K9: *“Dil bilgisi bilgimi geliştirmeye çalışıyorum çünkü sözcüklerin ahenkle yazmak için bu gerekli.”*

K10-K5: *“Deyim ve atasözleri ezberleyerek renk katmaya çalışıyorum.”*

K11: *“Kelime yazıyorum. Çünkü kelimeyi yazılı görmek hem hatırlamak hem de öğrenmek için önemli.”*

K12: *“Sevdiğim konuları not alıp açıklıyorum.”*

K13: *“Kitap, film ve müzik çok önemli. Beğendiğim sözleri not alıyorum.”*

K14: *“Dinlediğim müziğin sözlerini not alıyorum.”*

K15: *“Metinler yazıyorum ve dizileri izleyip özet çıkarıyorum.”*

K16: *“Okurken dikkat ediyorum ki yazmam gelişsin.”*

K17: *“Sık sık yazıyorum.”*

K18: *“Duyduğum konularda kompozisyon yazıyorum.”*

K19: *“Kitap, gazete vs. okuyorum.”*

K20: *“Derste öğreneceğimiz metinleri yazıyorum.”* biçiminde cevap verilmiştir.

Yazma becerisinin gelişmesine yönelik öğrenenlerin yaptığı çalışmalar genellikle; sözcük öğrenme, önemli konularda not alma, filmde-dizide-müzikte duyduklarını yazma, özet çıkarma, deyim-atasözü öğrenme, düşüncelerini yazarak inceleme, dersteki metinleri yazma, gazete-kitap-dergi okuma ve dil bilgisi eksiklerini tamamlama biçimindedir.

9. Yazma becerisini geliştirmek için derslerde neler yapılabilir?

YTÖ’de öğreticilere ve dil merkezleri için derslerin daha verimli geçmesi adına, yapılabileceklere yönelik sorulan bu soruya katılımcılar:

- K1: *“Yazmadan önce biraz sohbet edip yazacağımız kelimeleri artırabiliriz.”*
- K2: *“Kelime oyunu oynayabiliriz.”*
- K3-K11: *“Metinler yazabiliriz.”*
- K4: *“Tahtaya yazılan cümlelerdeki hataları bulabiliriz.”*
- K5: *“Hocanın derste yazdıklarını / söylediklerini not alabiliriz.”*
- K6: *“Ödevler verilmesi / yapılması.”*
- K7: *“Dinleyerek yazınca zor harfleri daha iyi öğrenebiliriz.”*
- K8: *“Yeni kelimeleri not alıp tekrar edebiliriz.”*
- K9: *“Hoca okuyor biz yazıyoruz. (Dikte yapılabilir.)”*
- K10: *“İyi konuşursam daha iyi yazarım. Bence konuşmaya daha çok vakit ayırırsak konuşa konuşa daha iyi yazarız.”*
- K12: *“Uzun cümleler yazmak zor. Mesela bir oyun oynayabiliriz: Tahtaya 10-20 kelime veya söz grubu yazıp sıralamak.”*
- K13: *“Yazma yarışmaları yapabiliriz okuma yarışı gibi.”*
- K14: *“Yazma derslerine daha fazla zaman ayırabiliriz.”*
- K15: *“Sözcük bulma/tamamlama/değiştirme gibi oyunlar oynayabiliriz.”*
- K16: *“IELTS’de var mesela 3 kompozisyon var. Az puan ve orta puan aldığımda neden böyle oldu açıklıyorlar. Türkçede de öğretmen böyle bazı konularda iyi, orta, kötü biçiminde örnek kompozisyonlar gösterebilir.”*
- K17: *“Sık sık ödev verilmeli.”*
- K18: *“Dikte”*
- K19: *“(Öğretmen) Yazdırıp kontrol etmeli.”*
- K20: *“(Öğretmen) Yazdırdığı konuyu geliştirmek için biraz açıklama yapmalı.”* olarak öneriler sunmuşlardır.

Yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik öğrenen tavsiyeleri şu yönde olmuştur: Dikte çalışmaları yapmak, sözcük ve cümle türünde yazma çalışmaları yapmak, ödev ve ödevin kontrolü, grupla yazma çalışmaları yapmak, akran değerlendirmesi, yaratıcı yazma çalışmaları yapmak ve konu ile ilgili yazılacaklar hakkında öğreticinin hazırbulunuşluk düzeylerini artırmak, konuyla ilgili kavram haritaları çıkarmak ve konuşma derslerine ağırlık vermek.

10. Yazdıklarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Öğretmen, arkadaşlarım vb.)

- K1-K3: *“Arkadaşlarıma soruyorum.”*

K2-K5: “Öğretmenlerime soruyorum.”

K4: “Türk arkadaşlarıma soruyorum.”

K6: “Sınıfta hocaya, yurttta arkadaşlarıma soruyorum.”

K7: “Öğretmenim dışında kimseye göstermiyorum.”

K8-K16: “Türk arkadaşlar çok iyi bilmiyor doğru gördükleri yanlış çıkıyor bu yüzden hocaya gösteriyorum.”

K9-K14: “Sınıfta benden daha iyi olanlara göstererek.”

K10-K12-K13: “Hocaya çünkü arkadaşlarım düzeltince aklımda kalmıyor. Hoca düzeltince daha aklımda kalıcı oluyor.”

K11-K15: “Okulda öğretmen evde Türk arkadaşlarıma gösteriyorum.”

K17-K18-K20: “Öğretmene çünkü mesleği olduğu için daha iyi açıklar.”

K19: “Arkadaşlarıma göstermem çünkü halk diliyle bakıyor. Çok doğru düzeltme yapamıyor. Bu yüzden size (hocalara) gösteriyorum.”

Yazma çalışmalarını değerlendirmede hangi yola başvurdıkları sorusuna, katılımcılardan on iki tanesi, sadece öğretmene gösterdiğini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak da mesleği gereği konuya hâkim olması, arkadaşlarının düzeltmelerinin akılda kalıcı olmaması, Türk arkadaşlarının yazma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, güven vb. gerekçeler sunulmuştur. Katılımcılardan üçü, hem arkadaşlarına hem de öğretmene sorduğunu ifade etmişlerdir. Geriye kalan yedi katılımcı ise arkadaşlarına sorarak geribildirim almayı yeterli gördüklerini ve bu yolu tercih ettiklerini aktarmışlardır. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 14):

Tablo 14

Katılımcıların Yazdıklarını Nasıl Değerlendirdiklerine Ait Frekans Değeri

	Öğretmenime Soruyorum	Arkadaşıma Soruyorum	Hem Öğretmenime Hem Arkadaşıma Soruyorum
Frekans Değeri	12 kişi (%60)	5 kişi (%25)	3 kişi (%15)

11. Öğretmenin yazmalarınızı nasıl değerlendirmesini istersiniz? Neden?

(sınıfta, birebir, çevrimiçi...)

K1: “(Kelimeyi tarif etmeye çalışıyor yardımcı oluyoruz.) Dönüt vererek.”

K2: “Yapılan hataları düzeltip açıklayarak.”

K3: “Sınıfta, herkesle birlikte.”

K4: “İsmi kapatıp tahtaya yansıtırsa ve herkesten hataları bulmasını istese.”

K5 (Tüm katılımcılar): *“Hoca söyleyip yazacak (-Dikte onun adı...) evet işte dikte yapacak sonra da kontrol edecek.”*

K6: *“Öğretmenin sınıf ortamında değerlendirip yorum yapması motive ediyor.”*

K7-K15: *“Birebir istiyorum bu sayede kendimi daha rahat ve özgür hissediyorum. Bu sayede istediğim kadar soru sorabiliyorum. Çünkü arkadaşlarım gülüyor.”*

K8: *“Arkadaş (akran) değerlendirmesi daha iyi ve hoca her zaman doğru cevabı söyler ben cevabı değil ipucu istiyorum.”*

K9-K19-K20: *“Sınıfta herkesin önünde yaparsa biz de arkadaşlarımızın hatalarından ders alıyoruz.”*

K9: *“Sınıfta herkes görüp yorum yapınca daha kalıcı oluyor.”*

K10: *“Sınıfta göstermesi beni daha az hata yapmak için motive ediyor.”*

K11: *“Öğrencinin kendisine gösterirse daha az vakit kaybı olur.”*

K12: *“Seviye aynı olduğu için hatalar da çoğunlukla ortak oluyor. Bu yüzden sınıfta arkadaşlarla beraber yapmak daha faydalıdır.”*

K13: *“Bazen hoca nasıl bu kadar çok hata yapabildiğimi söyleyince rencide oluyorum.”*

K14: *“Hata yaptığımız konular değişiyor. Birebir göstermesi daha iyi.”*

K16: *“Dünyada her sınıfta gülmeyi seven bazı insanlar var bu yüzden birebir istiyorum.”*

K17: *“Bazen özel şeyler yazıyorum. Bu yüzden sadece hoca görsün istiyorum.”*

K18: *“Utangaç olduğum için birebir istiyorum.”*

Yazma geribildirimlerinin nasıl yapılmasını istediklerini sorduğumuz son soruda katılımcılardan dokuz tanesi, sınıf ortamında birlikte yapılmasını istemiştir çünkü başkalarının hatasından da öğrendiklerini, seviye aynı olduğu için ortak hatalar olduğunu, sınıf ortamında yapılan düzeltmelerin daha kalıcı ve motive edici olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan sekizi, dönütlerin birebir (yüz yüze) verilmesini istediklerini çünkü bazen kişisel gizlilikte yazılar yazdıklarını, sınıfta utandıklarını, kendisine gülünmesinden hoşlanmadıklarını, zaman kaybı olmamasını (başkasının hatasıyla vakit kaybetmek anlamında), bu biçimde istediği kadar soru sorabildiğini ifade

etmişlerdir.

Katılımcılardan 3 tanesi ise (K8-K9-K12) akran değerlendirmesinin daha yararlı olacağını, cevabın doğrudan değil de yapılan yorumlarla kendisine sezdirilmesini istemektedir. Verilen yanıtlara yönelik frekans değerlerini içeren tablo aşağıdaki gibidir (Tablo 15):

Tablo 15

Katılımcıların Yazdıklarını Değerlendirilme Tercihine Ait Frekans Değeri

	Sınıfta, Hep birlikte	Birebir	Akran Değerlendirmesi
Frekans Değeri	9 kişi (%45)	8 kişi (%40)	3 kişi (%15)

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE TARTIŞMA

Çok yönlü, karmaşık ve arka plan beslemesinin yoğun olduğu bir beceri olan yazma becerisi, öğrenmek ve öğretmek için sürece dâhil olan kişide, yoğun dikkat ve sabır istemektedir. Bu beceride eğitim verecek kişilerin, yazma konusunda donanımlı olması gerekmektedir. Yazmak için, mutlaka yazacak kişinin özgüvenli ve yazılacak konuda fikir sahibi olması beklenir. Özgüven veya bilgi eksikliği, yazacak bireyde yazma kaygısına neden olur. Bunun önüne geçmek için yazacak bireyin duygusal, zihinsel ve yeterli bilgiye sahip olma konularında, tam anlamıyla sürece hazır olması gerekmektedir. (Coşkun, 2009)

Dört temel beceriden biri olan yazma becerisinin geliştirilmesi için farklı ders içerikleri ve etkinlikler uygulanmaktadır. Bu dersler sayesinde, hem öğrencilerin yazma yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri hem de yazılı anlatım becerisinde kendilerinin geliştirmeleri beklenmektedir. Bu içerik ve etkinlikler, dersin öğreticisi tarafından belirlenen temalar üzerinden, bireysel veya grup çalışmaları yoluyla, öğreneni merkeze alacak biçimde uygulanmaktadır (Çakır, 2010:166).

Çalışmanın Birinci Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın ilk sorusu olan: “Yazarken en çok zorlandığınız ses hangisidir?” sorusuna katılımcıların verdiği yanıtlar, özellikle ünlü seslerde karşılıkları bulunan noktalı ve noktasız sesler “ı-o-u / i-ö-ü”, simetrik ünsüz sesler “b-p / b-d”, “a-e” sesleri ve sesletim çalışmalarında pek önem verilmeyen “ğ” sesi, en fazla zorluk yaşanan sesler olduğunu göstermektedir. Elde edilen sonuçlar, alanda yapılan ilgili çalışmalarla (Barın ve Demir, 2006; Büyükkız ve Hasırcı, 2013a; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Başoğul ve Can, 2014; Boylu, 2014; Erdem, Gün, Salduz ve Karateke, 2015) benzerlik göstermektedir.

Barın ve Demir (2006:258), çalışmalarında, ses hatalarının temel nedeni olarak alfabe farklılıklarını göstermişlerdir. Alfabe öğretimi aşamasında, seslerin öğretimine büyük önem verilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte, ses olaylarının öğretiminin

sesletim, açısından çok faydalı olacağı konusunda görüş bildirmişlerdir. Öte yandan, Çetinkaya ve Hamzadayı (2014), sesbirimsel metin diktesi uygulamalarının büyük oranda bu seslerin düzeltilmesine katkı sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, öğrencilerin, ses çalışmalarına ne kadar zaman ayırmaları gerektiği, öğretici tarafından hedef gruba göre iyi ayarlanmalıdır. Sesletimin kalıcı hale gelmesi için öğrencilere ayna karşısında çalışmalarını tavsiye edilebilir. Ayrıca, seslerin öğretiminde alfabe çalışmalarının yanı sıra aşamalı olarak ses sayısının arttığı sözcük çalışmalarına yer verilebilir. Bu çalışma sırasında birbirine karıştırılan seslerin bir arada olduğu sözcüklerden kaçınılması öğrencinin seslerin ayırımına varması sağlanabilir. Yine yabancılara Türkçe öğretimi yapan öğreticinin, yöresel ağız özelliklerinden kaçınması ve seslerin doğru biçimde çıkarılmasındaki ağız, dil ve diş hareketlerinin öğrenciler tarafından görmesini sağlaması da sesletim açısından öğrencilere yarar sağlayabilir.

Çalışmanın İkinci Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmada, katılımcılara ikinci olarak sorulan: “Yazarken birbirine en çok karıştırdığımız sesler hangileridir?” sorusuna katılımcılar, “i-ü / o-u / ö-ü / g-ğ / s-ş / ı-i / b-p / b-d” sesleri biçiminde yanıt vermişlerdir. Elde edilen bu veriler, yapılan diğer çalışmalarla (C. Karababa, 2009; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Başoğlu ve Can, 2014; Melanlıoğlu, 2014; Erdem, Gün, Salduz ve Karateke, 2015) benzer sonuçlar vermiştir.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2014), tarafından değerlendirmeye alınan 212 hatada, en fazla karıştırılan ünlü seslerin, “o-ö-u-ü”, “a-e”, “ı-i” sesleri olduğu biçiminde sonuç belirtilmiştir. Ayrıca çalışmada yer alan ünsüz ses yanlışları için yapılan ön uygulamada, “p-b”, “c-ç” ünsüz seslerinin karıştırıldığı sonucu verilmiştir. Yine Boylu (2014), ilgili çalışmasında, en çok yapılan hatalar olarak “ı-ı / u-ü / o-ö” seslerinin karıştırılmasını örnek göstermiştir.

Bu sebeple, yazma becerisinde, yaşanan ses karışıklığını gidermek için mutlaka sesletim konusuna ağırlık verilmeli, bu biçimde öğrencilerin, sesleri bütünüyle ayırt etmeleri sağlanmalıdır. Bireysel farklılıklara dikkat çekilen her öğretim alanında olduğu gibi Türkçe öğretiminde de bireysel farklılıklar göz önünde bulundurularak, olabilecek en yüksek oranda duyu devreye sokulmalıdır. Teknolojik altyapısı yeterli merkezler, tüm imkânları kullanarak birden fazla duyuya hitap

edecek biçimde öğretimi sağlamalıdır. Ayrıca bu alandaki eğitimciler, genetik bazı problemler (disleksi, afazi, vb.) hakkında bilgi sahibi olacak biçimde, hizmet içi eğitim ile dil hastalıkları hakkında bilgi sahibi olmalıdır. Özellikle birbirinin yansıması olan “b-d / b-p” biçimindeki seslerin öğrenilememesinin sebebi, yalnızca öğrenenin dilsel altyapısı olmayabilir. Yine seslerin öğretiminde, her öğrenciye karıştırdığı sesle ilgili, hata yaptığı sesle başlayan ya da hata yaptığı sesin yer aldığı bir kod sözcük verilmesi ve hata anında öğreticinin, bu kod sözcükle öğrenciye müdahale etmesi, öğrencinin, sesleri daha iyi kavramasına yardımcı olabilecektir.

Çalışmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Yazma becerisinde, düşüncelerinizi ve isteklerinizi Türkçe yazmak konusunda ne düşünüyorsunuz? (kolay, rahat, zorlanıyorum, çok zor...) biçiminde yöneltilen üçüncü soruya katılımcıların verdiği cevaplar, kur aşaması ilerledikçe yazma konusunda kendini ifade edebilmenin kolaylaştığını göstermektedir. Ayrıca ana dildeki dil kullanma yetkinliğinin, öğrenilen dile de etkide bulunduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak, ilgi alanlarına giren ve genel görüşler barındıran konularda yazmak, öğrenciler için daha kolay ifade olanağı sağlamaktadır.

Bu verilerden hareketle, yazma etkinliklerinde öğretici, yazmaya yönlendirirken mümkün olduğunca rahat bir ortam yaratmalıdır. Bu ortamın özellikleri, fiziksel koşullarla başlar. Öncelikle öğrencinin ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmiş sınıf ortamında, yazılacak konu üzerine hazırlık çalışmaları yapılabilir. Ardından yazılacak konu üzerine, düşünce yolları geliştirmek adına öğrencilerle fikir alışverişinde bulunabilir. Bu sayede, konu hakkında fikir sahibi olmayan öğrenciler için yeni düşünme alanları oluşturulmuş olur.

Ayrıca, yazma çalışmalarında karşılaşılan en önemli sorunlardan biri, öğrencinin, bu konuda kendi anadilinde bile fikir öne süremeyeceğini belirtmesidir. Bu konuda öğreticiye düşen, hedef kitleye konuyla ilgili bir kavram haritası oluşturmak ve düşünceyi geliştirme yollarını devreye sokmaktır. Diğer bir sorun ise öğrencilerin yazdıklarının, düşündüklerine göre basit kalmasından yakınmasıdır. Bu sorunla ilgili olarak yazılacak konu hakkındaki terimlerin, deyim ve atasözlerinin varsa anahtar sözcüklerin de bir sözcük havuzu biçiminde sunulması, yapılabilecekler arasındadır.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin benzer bir çalışma bulunamadığı için

bulguların tartışılması ve karşılaştırılması yapılamamıştır.

Çalışmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcılara, yazarken zorlandığınız konular nelerdir, biçiminde yöneltilen dördüncü soruya çoğunlukla, sihirli güçler, zaman yolculuğu, batıl inançlar vb. soyut düşünce ağırlıklı konular; bilim, sanat, sağlık, teknoloji, teknolojik gelişmeler, küresel ısınma vb. teknik terimlerin kullanılması gereken konular; düşünce yazıları, edebiyat, şiir vb. üst dil kullanımına ihtiyaç olan konular olarak yanıt verilmiştir. Çünkü bu konularda kendilerini ifade etseler bile yazdıklarının basit kaldığını düşünmektedirler. Ayrıca, özellikle kadın katılımcıların çoğu tarafından, spor, özellikle futbol konusu, fikir sahibi olmadıkları ya da zorlandıkları konu olarak belirtilmiştir.

Ayrıca, YTÖ alanında hazırlanan ders kitaplarının yazma kısımları, yazma derslerinde genellikle tek kaynak olarak ele alınır. Bu kitaplardaki konulara bütünüyle bağlı kalmak, yazma etkinlikleri bakımından yetersiz olacaktır. Öncelikli olarak, ders materyallerinde, alanda yapılan çalışmalar dikkate alınarak seviyeye ve genel ilgiye yönelik bölümlerin hazırlanması gerekmektedir. Öğreticilere düşen ise hedef kitlenin ilgisine göre bu bölümlerde bazı esnemelere imkân bırakmaktır. Yazma alanında, rehber kitabın yeterli olmadığı düşünülen yerde öğretici, seviyeye ve sınıfın ilgisine yönelik bazı değişiklikler yapabilir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin benzer bir çalışma bulunamadığı için bulguların tartışılması ve karşılaştırılması yapılamamıştır.

Çalışmanın Beşinci Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmada beşinci sırada sorulan: “Hangi konularda daha kolay yazıyorsunuz?” sorusuna çoğunlukla, gündelik konular, film, kitap, üzerine konuştukları konular (derslerde işlenen ve üzerine önceden ve birden fazla kişi tarafından fikir sunulmuş konular), gelecek planları, geçmiş ile gelecek arasındaki farklar, ülkesi hakkındaki konular, savaş, açlık, doğal yaşam, doğal afetler, hikâye yazmak (yeni baştan yazmak, tamamlama biçiminde değil), mektup konuları cevabını vermişlerdir. Ayrıca, erkek katılımcılar “spor ve futbol” konularını daha kolay yazdıklarını ifade etmişlerdir. Öğrencilerin, kendisini daha rahat ifade edebildikleri ya da daha kolay yazabildikleri konulardan, yukarıda bahsedilmiştir.

Etkinliklerde bu tür konulara daha fazla yer verilmelidir. Öğreticilerin, etkinlik planlaması yaparken belirli bir alana veya cinsiyete yönelik konuları değil, herkesin görüş öne sürebileceği konuları tercih etmeleri, etkinliklerin daha nitelikli olmasını sağlayacaktır.

Araştırmanın beşinci sorusuna ilişkin benzer bir çalışma bulunamadığı için bulguların tartışılması ve karşılaştırılması yapılamamıştır.

Çalışmanın Altıncı Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmada yer alan: “Yazarken imla ve noktalamaya dikkat ediyor musunuz?” biçiminde sorulan altıncı soruya katılımcılar, imla ve noktalama kurallarını bildiklerini ama uygulamada hatalar yaşadıklarını, bu kuralların okumayı etkileyecek kadar önemli olduğunun bilincinde olduklarını, kullanımına vakit durumuna göre dikkat ettikleri yanıtını vermişlerdir. İmla ve noktama ile ilgili, farkında olduğu ama uygulanmadığı biçimindeki sonuç, Büyükkiz ve Hasırcı'nın (2013) çalışmasında yer alan sonuçlarla benzerlikler göstermektedir. Büyükkiz ve Hasırcı (age), öğrencilere sunulan yazılı verilerde 1282 hata saptamışlardır. Saptanan 1282 hatanın, 570'e yakınının “%44,46'lık kısım”, yazım ve noktalama üzerine yapılan hatalardan oluştuğunu belirtmişlerdir.

Bu doğrultuda, dil öğretiminin başladığı ilk andan itibaren öğreticinin, yazma derslerinde, imla ve noktalama konusunda hassas davranması, öğrenenlerin dikkatini çekecektir. Seviye ayrımı gözetmeksizin tüm geribildirimlerde, imla ve noktalama hataları düzeltilmeli ve süresi önceden planlanmış bir zaman diliminde öğrencilere, temel yazım kuralları ve noktama işaretlerinin kullanım yerleri konusunda, öz bir sunum hazırlanmalı ve verilmelidir.

Çalışmanın Yedinci Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın yedinci sorusunda katılımcılara yöneltilen: “Yazarken zorlandığının sözcükler için sözlük kullanıyor musunuz?” sorusuna, katılımcıların çoğu tarafından elektronik veya basılı sözlük kullandıkları biçiminde yanıt alınmıştır. Bazı katılımcılar, sözlük kullanımının önemli olduğu ve sözcüğün ikinci, üçüncü anlamları için sözlüğe bakmak gerektiği kanısında olsalar da bazı katılımcılar, anlam değişikliği arttıkça sözlük kullanımını bıraktığını ifade ediyor. Aynı biçimde anlam yoğunluğu (mecazlı ve soyut sözcük kullanımı) arttıkça sözlük kullanılsa bile geçerli

anlamın mutlaka öğreticiye veya bilen birisine sorulması zorunluluğu doğduğu düşüncesi hâkimdir.

Ayrıca katılımcılardan bazıları sözcüğü öğrendikten sonra bakma ihtiyacı kalmadığını veya derste hocaya sorarak öğrenebileceğini ifade etmişlerdir. Bu çalışma sonuçlarının karşılaştırıldığı Özbay ve Melanlıoğlu'na (2013) ait çalışmanın sonucunda, sözlük kullanma oranının yeterli olmadığı görülmüştür.

Özbay ve Melanlıoğlu (2013:18), “Türkçe öğrenen yabancıların sözlük kullanma becerileri üzerine bir araştırma” adlı çalışmalarında, elde edilen veriler sonucu, katılımcıların yaklaşık %58'inin, bütün derslerde sözlük kullanmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, katılımcılardan yaklaşık %54'ünün, bilmedikleri sözcük olması durumunda hemen sözlük kullandıklarını, yaklaşık %47'sinin sözlük tercihlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Çalışmada ayrıca, “sözlük kullanımı” konusunda alan yazınında çok fazla çalışma bulunmadığına değinmişlerdir.

Söz konusu veriler dikkate alındığında, mevcut çalışmalar, sözlük kullanımın yeterli olmadığını fakat öğrencilere büyük yarar sağladığını ortaya koymaktadır. Sözlük kullanımında öğrenci, hem o sözcüğün yazımını hem de anlamsal özelliklerini öğrenir. Temel seviyedeki öğrenciler için kullanım sıklığına göre sözlükler hazırlanması, bu alandaki önemli bir eksikliği kapatacaktır. İleriki seviyeler için sözlük kullanımının bağımlılığa dönüşmesini engellemek adına, öğrenciye, bağlamdan anlamı sezmeye çalışıp daha sonra sözlüğe yönelmesi sağlanmalıdır. Ayrıca sözlük kullanımı için mutlaka doğru kaynaklara yönlendirme yapılmalıdır. Özellikle internet tabanlı birçok elektronik çeviri sözlük, bağlamdan bağımsız biçimde çevirdiği için ciddi hatalar içerebilmektedir.

Çalışmanın Sekizinci Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmada yer alan: “Yazma becerinizi geliştirmek için neler yaptınız / yapıyorsunuz?” biçimindeki sekizinci soruya katılımcılar genellikle; sözcük öğrenme, önemli konularda not almak, duyduklarını yazmak, özet çıkarmak, deyim-atasözü öğrenmek, düşüncelerini yazarak incelemek, dersteki metinleri yazmak, gazete-kitap-dergi okumak ve dil bilgisi eksiklerini tamamlamak biçiminde yanıtlar vermişlerdir.

Bununla beraber, yazma becerisini geliştirmeye yönelik olarak yapılabilecek adımlardan biri devinişsel alandan kurulma, beceri haline getirme adına yazma

egzersizleridir. Teknolojinin hayatımıza girmesiyle yazı karakterleri, sadece dokunarak kodlanacak biçimde, klavyeler üzerinden sunulmaktadır. Hatta akıllı klavyeler sayesinde, sözcüğü anımsatacak birkaç ses yazılması durumunda, sözcük kendiliğinden tamamlanmaktadır. Öğrencilerin, yoğun yazılar yazmasının önünü açmak adına, sık sık yazma egzersizleri yapmaları yararlı olacaktır. Bunun yanında, sözcükleri tanımak ve doğru/kurallı yazmak için birebir metin kopyalama çalışmaları yapılabilir. Bu sayede öğrenci, hem doğru yazım biçimini öğrenecek hem de sözcüğü tanıma fırsatı bulacaktır. Ayrıca öğrencilere not alma alışkanlığı kazandırmak da yazma becerisinin, öğrenenin kendisi tarafından geliştirilmesine katkı sağlayacaktır.

Araştırmanın sekizinci sorusuna ilişkin benzer bir çalışma bulunamadığı için bulguların tartışılması ve karşılaştırılması yapılamamıştır.

Çalışmanın Dokuzuncu Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Dokuzuncu soru olan: “Yazma becerisini geliştirmek için derslerde neler yapılabilir?” biçimindeki soruya katılımcılardan gelen yanıtlar, dikte çalışmaları yapmak, sözcük ve cümle türünde yazma çalışmaları yapmak, ödev ve kontrol, grupta yazma çalışmaları yapmak, akran değerlendirmesi, yaratıcı yazma çalışmaları ve konu ile ilgili yazılacaklar hakkında öğreticinin hazırbulunuşluk düzeylerini artırmaları, konuyla ilgili kavram haritalarının çıkarılması ve konuşma derslerine ağırlık verilmesi yönündedir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç, alinyazında yapılan diğer çalışmaların (Hamzadayı, 2015; Takıl, 2016; Ercan ve Şerife, 2017) sonuçlarıyla örtüşmektedir.

Hamzadayı (2015), “yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görünüm” başlıklı çalışmasında akran değerlendirmesinin yazma becerisini geliştirme yöntemlerinden etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada otuz iki öğrencinin, yazılı verilerde yapılan üç yüz seksen bir hatanın iki yüz doksan dokuzuna, yani yüzde yetmiş sekizine geribildirimde bulunabildikleri gözlemlenmiştir. Ayrıca geribildirimde bulunan öğrenciler, yüzde seksen sekiz oranında doğrudan, yüzde on bir oranında dolaylı düzeltmelerde bulunmuşlardır. Bu sonuçlar, akran değerlendirmesinin yararlı bir etkinlik olduğunu göstermektedir.

Takıl (2016:307), “yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmeye yönelik bir eylem araştırması: döngüsel yazma etkinliği” adlı

çalışmasında, Türkçe öğrenen on iki yabancı öğrencinin, yapılan döngüsel yazma etkinliği öncesi, on olan hata sayısının, etkinlik sonrası altıya düştüğü sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçların, söz konusu etkinlikle yazma hatalarında önemli anlamlı bir azalmanın olduğu söylenebilir. Bu çalışma, yazma becerisinin geliştirilmesi adına yapılabilecek etkinliklere önemli bir örnektir.

Ayrıca, yazma becerisini geliştirmeye yönelik, derslerde yapılabilecek etkinliklerin başında, dikte çalışmaları gelmektedir. Sesleri tanıma, seslerin ayırımına varma ve doğru kodlama açısından dikte çalışmasının önemi yazma becerisi açısından yadsınmaz. Bununla birlikte, sözcük ve cümle çalışmaları adı altında çeşitli egzersizler yapılabilir: Verilen seslerden sözcükler yapma, verilen sözcüklerden cümleler kurma, karışık sözcük veya sesleri düzenleme, bağlama uygun sözcükler vererek aşamalı geliştirici cümleler kurma etkinliklerine yer verilebilir.

Yine, çalışmanın veri kısmında, öğrencilerden gelen taleplerden biri de konuşma derslerine ağırlık verilmesi yönündedir. Becerileri her ne kadar birbirinden kavramsal olarak ayırsak bile, beceriler arası etkileşim ve tamamlayıcılık, kabul edilen bir gerçektir. Anlama (okuma-dinleme) ve anlatma (konuşma-yazma) biçiminde ayrılan ana becerilerde, yazma ve konuşma aynı birincil başlık altında yer almaktadır. Bu sebeple katılımcının ifade ettiği (K10: “İyi konuşsam daha iyi yazarım. Bence konuşmaya daha çok vakit ayırırsak konuşa konuşa daha iyi yazarız.”) gibi çıktı aşamasında biçimsel (söz-yazı) değişiklik olsa da konuşma yeterliliğinin artması, yazma becerisine de olumlu katkı sağlayacaktır. Yazma becerisini geliştirmek adına, sözcük kartları ile basit diyaloglar hazırlama, hazırlanan kompozisyon kartları ile çerçevesi çizilmiş, kavram haritası sunulmuş kontrollü yazma çalışmaları yapılabilir. Öğrencilerin, sınıf içi etkileşimini artırarak beyin fırtınası biçiminde planlanmış serbest yazma etkinlikleri, ders içi etkinlik planlamalarında dikkate alınabilir.

Çalışmanın Onuncu Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

“Yazdıklarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (öğretmen, arkadaşlarım vb.)” Biçiminde yöneltilen onuncu soruda, katılımcılardan on iki tanesi, yazdıklarını sadece öğretmene gösterdiğini belirtmiştir. Bunun sebebi olarak, mesleği gereği konuya hâkim olması, arkadaşlarının düzeltmelerinin akılda kalıcı olmaması, Türk arkadaşlarının yazma konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları, güven vb.

gerekçeler sunulmuştur. Katılımcılardan üçü, hem arkadaşlarına hem de öğretmenine sorduğunu ifade etmişlerdir. Geriye kalan yedi katılımcı ise arkadaşlarına sorarak geribildirim almayı yeterli gördüklerini ve bu yolu tercih ettiklerini aktarmışlardır.

Bu doğrultuda, öğrencilerin, yazdıklarını değerlendirme konusundaki genel kanısı, Coşkun (2009) tarafından da belirtildiği gibi alanında yetkin olması beklendiği için, öğretmen tarafından yapılmasıdır. Öğretici dönüt verme konusunda, zaman planlamasını mutlaka yapmalıdır. Anlık geribildirimler, öğrencide hatanın kalıcı olmasını engelleyecektir. Bununla yanında Çetinkaya ve Hamzadayı (2015), bu süreçte tüm hatanın düzeltilmesinin doğru olmadığını belirtmektedirler. Bu çalışmada elde edilen veriler, öğrencilerin genellikle öğretmen, sınıf arkadaşları ve sınıf dışındaki arkadaşlarından geribildirim aldıklarını göstermektedir. Öğreticiye düşen görev, düzeltmelerin kontrolünü sağlamak ve varsa hatalı geribildirimlere, zamanında ve yeteri kadar müdahale edip hatayı, öğrenen zihninde kalıcı hale gelmeden düzeltmektir.

Bununla birlikte, geribildirimlerde, bir diğer etkili yöntem, akran değerlendirmesidir. Yapılan çalışmalar (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Hamzadayı, 2015), akran değerlendirmesinde yapılan geribildirimlerin, yüksek oranda başarılı olduğu yönündedir. Ayrıca akran değerlendirmesinde, değerlendirme yapan kişi, doğruları ve hataları kendi çalışmasıyla karşılaştırma ve değerlendirme fırsatı bulmaktadır.

Çetinkaya ve Hamzadayı (2015), “Yabancı dil olarak Türkçenin öğretim sürecinde sözel düzeltme geribildirimleri: öğretmen ve öğrenci yeğleyişleri” adlı çalışmalarında, öğretim görevlileri ve öğrenciler, yapılan (konuşma) hatalarının düzeltilmesini istemekte ve düzeltmelerin hemen yapılmasını tercih etmektedirler. Yine aynı çalışmada, öğrencilerin düzeltmeleri daha çok anadilin konuşucuları tarafından yapılmasını beklendileridir.

Hamzadayı (2015), “yabancılara Türkçe öğretiminde C1 düzeyinde yazılı akran geribildirimlerine ilişkin görüşler” başlıklı çalışmada, akran değerlendirmesinin, yazma becerisini geliştirme yöntemlerinden etkili bir yöntem olduğunu vurgulamıştır.

Alan yazınında yapılan diğer çalışmaların sonuçları ve bu çalışmadan elde edilen sonuçlar da akran değerlendirmesinin, yazma geribildirimlerinde önemli bir etkinlik olduğu sonucunda benzerlik göstermektedir.

Ayrıca öğrencilerden talep edilecek yazma çalışmasında aranan nitelikler için iyi, orta ve kötü biçiminde bazı metin çalışmaları örnek olarak sunulabilir. Bu metinlerin, hangi ölçütlere göre sınıflandırıldığının gösterilmesi, öğrencilerin çalışmaları için bir kılavuz geliştirmesine yardımcı olacaktır.

Çalışmanın On Birinci Sorusuna İlişkin Sonuç ve Tartışma

Çalışmanın son sorusu olan: “Öğretmenin yazmalarınızı nasıl değerlendirmesini istersiniz, neden? (sınıfta, birebir, çevrimiçi ...)” biçimindeki on birinci soruya katılımcılar, çoğunlukla sınıf ortamında ve birlikte yapılması biçiminde yanıt vermişlerdir. Bunun sebebi olarak da başkalarının yaptığı hatalardan da bir şeyler öğrendiklerini, seviye aynı olduğu için benzer hatalar yaptıklarını, sınıf ortamında yapılan düzeltmelerin daha kalıcı ve motive edici olduğunu belirtmişlerdir.

Katılımcılardan sekizi, dönütlerin birebir (yüz yüze) verilmesini istediklerini çünkü bazen kişisel gizlilikte yazılar yazdıklarını, sınıfta utandıklarını, kendisine gülünmesinden hoşlanmadıklarını, zaman kaybı olmamasını (başkasının hatasıyla vakit kaybetmek anlamında), bu sayede istediği kadar soru sorabildiklerini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan 3 tanesi ise (K8-K9-K12) akran değerlendirmesinin daha yararlı olacağını, cevabın doğrudan değil de yapılan yorumlarla kendisine sezdirilmesini istemektedir. Alanda yapılan ilgili çalışmalar (Çetinkaya ve Hamzadayı, 2014; Hamzadayı, 2015; Çetinkaya ve Hamzadayı, 2015; Çetinkaya, Bayat ve Alaca, 2016) ile bu çalışmanın sonuçları arasında benzer bulgulara rastlanmıştır.

Bu bakımdan, yazma geribildirimlerinde, kişisel beklentiler ve sınıfın durumu mutlaka göz önünde bulundurulmalıdır. Öğrencinin geribildirim anında dikkatini toplaması sağlanmalıdır. Öğrenciyi rencide edici söz ve davranışlardan kaçınmak gerekmektedir. Çalışmadan elde edilen veriler, öğrencilerin beklentilerinin genel olarak sınıf ortamında ve herkesin katılacağı bir düzeltme etkinliği yapılması yönündedir. Çünkü aynı seviyedeki öğrencilerin, benzer hatalar yapması muhtemeldir. Zaman yönetimi açısından birebir dönüt vermek, zorlayıcı olabilir. Bununla beraber, yüz yüze etkileşimde kendini daha rahat ifade edebilen öğrencilerin beklentileri, göz ardı edilmemelidir. Değerlendirmelerde, yapılan hataların ve o hatalara dönük düzeltmelerin, yapılan hatalarla aynı alanda/sayfada/kompozisyonda

birlikte görülebilecek biçimde verilmesi faydalı olacaktır.

Öğrenci sayısının fazla olduğu dersliklerde, ortak hatalara öncelik verilebilir. Böylece, zaman kazanma ve aynı anda birden çok kişiye ulaşma konusunda kolaylık yaşanacaktır.

Dil öğretimi, beraberinde dili meydana getiren tüm öğeleri, doğru ve yerinde kullanabilme becerisini öğreticinin, kendinde barındırmasını gerektirmektedir. Bu alana gönül vermiş öğretmenlerin, etkili bir öğretim süreci için, tüm gereklilikleri yerine getirme konusunda ciddi sorumlulukları bulunmaktadır. Bu sorumlulukların en iyi biçimde yerine getirilmesi adına, YTÖ alanında çalışan araştırmacılar, eğitimciler ve yöneticilere de önemli görevler düşmektedir.



ALTINCI BÖLÜM

6.1. ÖNERİLER

Bu bölümde yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan araştırmacılar ve öğretmenler için bazı önerilerde bulunulmuştur.

- **YTÖ alanında çalışan araştırmacılar için:**

“Yazma becerisine yönelik görüşler”e benzer olarak konuşma, dinleme ve okuma becerilerine yönelik görüşlerin olduğu çalışmalar artırılabilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yalnız nitel çalışmalar değil, nicel çalışmaların da yapılabileceği programlar geliştirilebilir.

Çalışmadaki bulgular ve benzer araştırmalar ışığında hazırlanacak materyallerdeki içerik planlaması üzerine kılavuzlar geliştirilebilir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde, dil öğretim planlaması, hedef kitleye göre ayrı ayrı yapılabilir (İki dilliler için, farklı alfabe kullananlar için, Türk soylular için vb.).

- **YTÖ alanında çalışan öğretmenler için:**

Temel seviyede kullanılmak üzere sesletim konusunda bireysel öğrenmeye imkân sağlayacak materyaller hazırlanabilir.

Alfabe öğretimi ve karıştırılan sesler konusunda, ayna karşısında çalışma, seslerin ayırımına varmak adına sesli veya görüntülü kayıtlar oluşturma vb. sesletimin kalıcılığını artırıcı etkinlikler tasarlanabilir.

Hazırlanan etkinliklerde, çalışmada değinildiği üzere öğrencilerin kendilerini daha iyi ifade ettikleri konulara öncelik ve yoğunluk verecek biçimde içerik planlaması yapılabilir.

Akran değerlendirmesine ağırlık verilerek tüm öğrenenlerin sürece aktif katılımı sağlanabilir.

Yazma becerisinin gelişmesi için düzeye uygun oyun, tiyatro, müzik ve kulüp çalışmaları geliştirilebilir.

Yabancılara Türkçe öğretimi alanında çalışan ve bu alanın gelişmesine katkıda bulunan herkese sonsuz saygı ile...

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2008). Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretilirken Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Uluslararası Türkçe Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu*. Doğu Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü.
- Ak Başoğul, D., & Can, F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*(10), 100-119.
- Arslan, M., & Klicic, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği. *Kırkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.
- Barın, E. (2004). Yabancılara Türkçe Öğretiminde İlkeler. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*(1), 19-30.
- Barın, E., & Demir, C. (2006). *Türk Dil Bilgisi 1 Ses Bilgisi*. Ankara: Öncü Kitap.
- Biçer, N., Çoban, İ., & Bakır, S. (2014). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği. *The Journal of International Social Research*, 7(29).
- Boylu, E. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İranlı Öğrencilerin Yazma Problemleri. *Journal of World of Turks*, 6(2).
- Bölükbaşı, F. (2011). Arap Öğrencilerin Türkçe Yazılı Anlatım Becerilerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 6(3), 1357-1367.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Konuşma Becerisine Yönelik Görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 12(4), 897-912.
- Büyükikiz, K. K., & Hasırcı, S. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 51-62.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretimi ve Karşılaşılan Sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Coşkun, E. (2009). *Yazma Eğitimi*. (A. Kırkkılıç, & H. Akyol, Dü) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çakır, İ. (2010, Ocak). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*(28), 165-176.

- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2014, Bahar). Sesbirimsel Metin Diktesi Uygulamalarının A2 Düzeyindeki Öğrencilerin Yazma Becerileri Üzerindeki Etkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(49), 1-15.
- Çetinkaya, G., & Hamzadayı, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Sözel Düzeltme Geribildirimleri: Öğretmen ve Öğrenci Yeğleyişleri. *Turkish Studies*, 10(3), 285-302.
- Çetinkaya, G., Bayat, N., & Alaca, S. (2016). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Yazılı Düzeltme Geribildirimleri ve Öğrencilerin Edimsel Çıkarımları. *Mediterranean Journal of Humanities*, VI(1), 85-98.
- Demir, T. (2013). İlköğretim Çğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerileri İle Yazma Özyeterlik Algısı Üzerine Bir Çalışma. *International Journal of Turkish Literatura Culture Education*, 2(1), 84-114.
- Doğan, A. (1989). Yabancıların Türkçeyi Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler ve Yaptıkları Bazı Hatalar. *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 6(1-2), 259-261.
- Ellis, R. (2008). Principles of Instructed Second Language Acquisition. *Center for Applied Linguistics*, 1-6.
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Türkçenin Dil Bilgisi Ve Yazım Özellikleriyle İlgili Karsılastığı Zorluklar. *Uluslararası Dil ve Edebiyat Çalışmaları Konferansı Balkanlarda Türkçe. Tirin/Arnavutluk: Hëna e Plotë (Beder) Üniversitesi.*
- Er, O., Biçer, N., & Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazımı Işığında Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*(1/2), 51-69.
- Ercan, A. N., & Akpınar, Ş. (2017, December). Türkçe Öğrenen Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarına İlişkin Görüşleri. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 17-30.
- Erdem, M. D., Gün, M., Salduz, H., & Karateke, B. (2015, June). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen B1 Düzeyindeki Gürcü Öğrencilerin Yazma Hataları*. www.jedut.net. adresinden alınmıştır
- Gündüz, O. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi* (2 b.). (A. Kırkkılıç, & H. Akyol, Dü) Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, A., & Barın, E. (2016). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Akçağ

Yayınları.

Hamzadayı, E. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretiminde C1 Düzeyinde Yazılı Akran Geribildirimlerine İlişkin Görünümler. *Journal of World of Turks*, 7(2), 287-298.

<http://europass.cedefop.europa.eu>. (2017, 02 09).

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5cc99e9a93d4a7.27711377 . (2019, 05 01).

İmer, K. (1990). *Dil ve Toplum*. Ankara: Gündoğan Yayınları.

İnan, K. (2013). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımları Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı.

Marshall, G. (1999). *Sosyoloji Sözlüğü*. Ankara: Bilim Sanat Yayınları.

MEB;. (2009). *Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni i Öğrenme - Öğretme - Değerlendirme*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.

Melanlioğlu, D. (2014). Perceptions of Foreigners about Process of Learning Turkish. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3(2), 368-389.

Onan, B. (2012). *Dil Eğitiminin Temel Kavramları*. Ankara: Nobel Yayınları.

Özbay, M., & Melanlioğlu, D. (2013). Türkçe Öğrenen Yabancıların Sözlük Kullanma Becerileri Üzerine Bir Araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 13-23.

Sevim, N. H. (2008). *Odak Grup Görüşmeleri*. Sosyoloji Notları 4.

Takıl, N. B. (2016, Nisan). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Bir Eylem Araştırması: Döngüsel Yazma Etkinliği. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(1), 299-312.

Temizkan, M. (2009). *Metin Türlerine Göre Okuma Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.

Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.

Tunçel, H. (2013, March). Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlıları. *International Journal of Social Science*, 6(3), 729-745.

UÇGUN, D. (2013, Summer). Yabancı Dil Olarak Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı'nın Gerekliliği Üzerine Bir Değerlendirme. *Turkish Studies*, 8/9, 2487-

2498.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (5. Baskı b.). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, H. Ç. (2011). *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Türkçe Dil Bilgisi ve Ad Durum Eklerine İlişkin Öğrenci Görüşleri*. Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Türkçe Öğretmenliği Bilim Dalı.



EKLER

EK.1. Kişisel Bilgi Formu

DEĞERLİ KATILIMCI,

Bu kişisel bilgi formu sadece "TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ" adlı tezde, katılımcıları tanımak ve tanıtmak amaçlı olarak kullanılacaktır. Size not veya herhangi bir ekonomik yaptırım olmayacaktır. İlginiz için teşekkürler.

Mehmet S. SAYIN

1.

- A. Adı Soyadı :
B. Ülkesi :
C. Cinsiyeti :
D. Yaşı :
E. Anadili :

2.

A. Türkiye'de bulunma süreniz?

- a. 1-3 Ay b. 4-7 Ay c. 8-12 Ay d. 13 ve daha fazla

B. Türkçeyi hangi amaçla öğreniyorsunuz?

- a. Lisans b. Yüksek lisans c. Doktora d. İş e.
Diğer: _____

3. Ne sıklıkla okuyor / yazıyorsunuz?

- a. Her zaman b. Genellikle c. Bazen d. Nadiren e. Hiç

4. Ne sıklıkla kitap okuyorsunuz?

- a. Her zaman b. Genellikle c. Bazen d. Nadiren e. Hiç

5. Ne sıklıkla televizyon izliyorsunuz?

- a. Her zaman b. Genellikle c. Bazen d. Nadiren e. Hiç

6. Anadilinizde ne sıklıkta yazı yazarsınız?

- a. Her zaman b. Genellikle c. Bazen d. Nadiren e. Hiç

7. Yazdıklarınızı değerlendirmek için yardım alır mısınız?

A. Hayır

B. Evet

(Cevabınız "EVET" ise bu kısmı işaretleyiniz.)

- a. Öğretmen b. Arkadaş c. Aile d. Hiç kimse

EK.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

TÜRKÇE ÖĞRENEREN YABANCI ÖĞRENCİLERİN YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ – Görüşme Soruları

1. Yazarken en çok zorlandığınız harf (ses) / harfler (sesler) hangisidir? Neden?
2. Yazarken birbirine en çok karıştırdığınız harfler (sesler) hangileridir? Neden?
3. Düşüncelerinizi ve isteklerinizi Türkçe yazmak konusunda ne düşünüyorsunuz? (Kolay, rahat, zorlanıyorum, çok zor...)
4. Yazarken zorlandığınız konular nelerdir?
5. Hangi konularda daha kolay yazarsınız?
6. Yazarken imla ve noktalama kurallarına dikkat ediyor musunuz?
7. Yazarken zorlandığınız kelimeler için sözlük kullanıyor musunuz?
8. Yazma becerinizi geliştirmek için neler yaptınız / yapıyorsunuz?
9. Yazma becerisini geliştirmek için derslerde neler yapılabilir?
10. Yazdıklarınızı nasıl değerlendiriyorsunuz? (Öğretmen, arkadaşlarım vb.)
11. Öğretmenin yazmalarınızı nasıl değerlendirmesini istersiniz? Neden? (sınıfta, birebir, çevrimiçi...)

Mehmet Sıddık SAYIN

**TÜRKÇE ÖĞRENEN YABANCI ÖĞRENCİLERİN
YAZMA BECERİSİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ**

2019