

T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ
ANA BİLİM DALI TÜRKÇE EĞİTİMİ
YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENERİN YAZILI
ANLATIMLARI VE BUNLARDA SIFAT-FİİL KULLANIMLARI
ÜZERİNE BİR İNCELEME**

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Sibel YILMAZ

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Antalya, 2019

DOĐRULUK BEYANI

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum bu çalışmayı, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı dűşecek bir yol ve yardıma başvurmaksızın yazdığımı, yararlandığım eserlerin kaynakalardan gösterilenlerden oluştuğunu ve bu eserleri her kullanımında alıntı yaparak yararlandığımı belirtir; bunu onurumla doğrularım. Enstitű tarafından belli bir zamana bağlı olmaksızın, tezimle ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara katlanacağımı bildiririm.

... / ... / 2019

Sibel YILMAZ

T.C.

AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

Sibel YILMAZ 'ın bu çalışması 05.07.2019 tarihinde jürimiz tarafından Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programında **Yüksek Lisans Tezi** olarak **oy birliği/oy çokluğu** ile kabul edilmiştir.

İMZA

Başkan : Doç. Dr. Mehmet YASTI
(Necmettin Erbakan Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Fakültesi,
Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü)

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü)

Üye : (Danışman) : Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ
(Akdeniz Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü)

.....
.....
.....

YÜKSEK LİSANS TEZİNİN ADI: Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat-Fiil Kullanımları Üzerine Bir İnceleme

ONAY: Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen yukarıdaki jüri üyeleri tarafından uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulununtarihli ve.....sayılı kararıyla kabul edilmiştir.

Doç. Dr. Ramazan KARATAŞ

Enstitü Müdürü

ÖN SÖZ

Geçmişten günümüze yabancı dil olarak öğrenilmek istenilen diller arasında kendisine önemli bir yer edinen Türk dilinin öğretilmesi konusuna önem verilmesi gerektiği açıktır. Türkçe, köklü bir geçmişe sahip olmasının yanı sıra tarih boyunca dünyanın çeşitli bölgelerinden pek çok millet tarafından öğrenilmiştir. İnsanların yabancı bir dili öğrenmek istemesinin çeşitli nedenleri olmasının yanı sıra gerek ticari gerekse siyasi ilişkiler dilimizin öğrenilmek istenilen bir dil olmasında etkili olmuştur.

Günümüzde ülkemizin kültürel, siyasi ve ekonomik bağlamda önemli bir konuma sahip bir bölgede olması nedeniyle Türkçe pek çok insan tarafından öğrenilmek istenmektedir. Bunun sonucunda gerek yurtdışında gerekse yurtiçinde yabancı dil olarak Türk dilinin öğretilmesini sağlamak amacıyla Türkçe öğretim merkezleri hizmet vermektedir. Akademik alanda da yabancı dil olarak Türkçe öğretimi üzerine yapılan araştırmaların bu alandaki gelişmelere katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Yazılı anlatım, insanların etkili bir iletişim kurmasına olanak sağlayan ve günlük yaşamda sıklıkla başvurulmuş bir kendini anlatma yoludur. Yazma becerisi gelişen bireyler birtakım düşünce veya isteklerini doğru biçimde karşısındakine aktarabildiği için etkili iletişim sağlayabilirler. Dil becerilerinin gelişimi birbirini destekler niteliktedir. Bu yüzden bireylerin yazma becerisinin gelişmesi, konuşma, yazma ve okuma becerilerini de olumlu yönde etkilemesi beklenmektedir.

Dil öğretim sürecinde anlama ve anlatma becerilerinin gelişiminde etkili olan dil bilgisi de yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde, üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Öğrendiği dilin gramer yapılarına hâkim olan öğrenciler, dil öğretim sürecinde daha aktif olabilir ve etkili biçimde hedef dili öğrenebilirler.

Bilgisi ve deneyimleriyle her dâim yanımda olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mustafa CANER'e sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Bilgisini esirgemeyen ve yardımlarıyla her zaman yanımda olan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Berker KURT'a teşekkürü borç bilir ve sonsuz saygılarımı sunarım.

Öğrenim hayatım boyunca verdiği güven ve paylaştığı engin tecrübeleri ile desteğini eksik etmeyen Doç. Dr. Bekir DİREKÇİ hocama sonsuz saygı ve teşekkürlerimi sunarım.

Akademik hayatıma başladığım süreçte daima bana yol gösteren ve engin bilgileriyle karşılaştığım zorlukların üstesinden gelmemi sağlayan değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ'e sonsuz teşekkür ve saygılarımı sunarım.

Hayatım boyunca her alanda beni destekleyen, yüreklendiren ve yanımda olan kıymetli aileme teşekkür ederim.

Sibel YILMAZ

ÖZET

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAZILI ANLATIMLARI VE BUNLARDA SIFAT-FİİL KULLANIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

YILMAZ, Sibel

Yüksek Lisans, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜLMEZ

Temmuz 2019, X + 86 sayfa

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımlarını ve bunlarda sıfat-fiil kullanım durumlarını çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre hazırlanmıştır ve betimsel bir nitelik taşımaktadır. Araştırmanın evreni, Akdeniz Üniversitesi TÖMER’de Türkçe öğrenen B2 düzeyindeki öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2018-2019 eğitim öğretim yılında ilgili merkezde öğrenim gören 60 kişi oluşturmaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve kompozisyon kâğıtlarından yararlanılmıştır. Veriler farklı zamanlarda olmak üzere her öğrenciye birer kez uygulama yaptırılarak toplanmıştır. Uygulama sırasında öğrencilere gerekli yönerge verildikten sonra bir ders saati süre içerisinde (50 dk.) çalışmalarını tamamlamaları istenmiştir. Alınan yazılı anlatım çalışmaları araştırmacı ve iki alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Araştırmada toplanan veriler nicel veri analiz teknikleri kullanılarak yorumlanmakla beraber puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama tekniklerinden Fleiss KAPPA analizi uygulanmıştır. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan *cinsiyet*, *ana dil*, *Türkiye’de kalma süresi*, *Türkçeyi öğrenme amacı*, *anne eğitim düzeyi*, *baba eğitim düzeyi* ve *Türkçe bir yayın okuma sıklığı* için ayrı ayrı normallik testi uygulanarak kullanılacak analiz tekniğine karar verilmiştir. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, istatistiksel temelli olarak yorumlanmıştır. Öğrencilerin sıfat-fiil kullanım durumlarını ölçmeye yönelik kullanılan dereceli puanlama anahtarından aldıkları puanların, cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılaşma göstermemiş olduğu, ana dili, Türkiye’de kalma süresi ve Türkçeyi öğrenme amacı değişkenlerine göre anlamlı farklılaşma gösterdiği bulgularına ulaşılmıştır. Sonrasında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyleri ile aldıkları puanların her bir bölüm için istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşma gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe bir yayın okuma sıklığı ile öğrenci puanları arasında da farklılaşma görülmüştür. Sonuç olarak cinsiyet faktörü öğrencilerin sıfat-fiil kullanım durumları üzerine bir etkiye sahip değildir. Türkçe ile köken birliği olan dillerin konuşurlarının daha başarılı olduğu sonucuna varılmıştır. Türkiye’de kalma süresinin artması ile öğrencilerin başarısını arttırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Anne ve babanın eğitim düzeyinin artışı öğrencilerin almış oldukları puanlar üzerine olumlu etkisi olduğu ve okuma sıklığı arttıkça öğrenci başarısının da arttığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: *Dil Öğretimi, Yabancılara Türkçe Öğretimi, Yazma Eğitimi, Sıfat-Fiil Kullanımı*

ABSTRACT

A STUDY ON THE WRITTEN EXPRESSIONS OF TURKISH LEARNERS AS A FOREIGN LANGUAGE AND THEIR USE OF VERBAL ADJECTIVE

YILMAZ, Sibel

Master of Arts, Department of Turkish and Social Sciences Education

Supervisor: Dr. Mevlüt GÜLMEZ

July, 2019, X + 86 pages

The purpose of this study is to examine the use of verbal adjectives in the written expressions of learners of Turkish as a foreign language according to various variables. It was prepared in line with the survey model of the quantitative research methods and it has a descriptive feature. The research population were B2-level students who were learning Turkish at Akdeniz University Turkish Teaching Centre. The research sampling, on the other hand, consisted of 60 students who were having training in this centre during the 2018-2019 academic year. Demographic information form and composition papers were used as data gathering tools. The data were collected at different times by letting the students perform an application once. During the application, instructions were given and the students were asked to complete their task in 50 mins. The written expression works were scored by two field specialists. The collected data were interpreted by using quantitative data analysis techniques and Fleiss KAPPA analysis, which is one of the interrater reliability calculation techniques, was computed. The analysis techniques were decided after applying the normality test for the independent variables "*gender, mother tongue, residence time in Turkey, objectives to learn Turkish, mother education level, father education level and frequency of reading a Turkish publication*" of the research separately. According to the findings, it was found that the students' scores in the rubrics, which was prepared to measure verbal adjective use of the students, did not show statistically meaningful difference according to the gender. However, it significantly differed based on the mother tongue, the residence time in Turkey and the objectives to learn Turkish. Moreover, it was revealed that their scores in each section meaningfully differed according to the mother-father education level of the students. There was also a difference between the frequency of reading a Turkish publication and students' scores in the rubric. As a result, the gender factor had no effect on the verbal adjective use of the students. It was concluded that the speakers of Turkish origin languages were more successful. In addition, it was revealed that as the residence time in Turkey got longer, the students' success also increased. It was finally concluded that the increase in the educational level of the parents had a positive effect on the scores of the students and the students' success increased as the frequency of reading a Turkish publication.

Keywords: *Language education, Teaching Turkish to Foreigners, Teaching Writing, Use of verbal adjectives*

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ	i
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
İÇİNDEKİLER.....	v
TABLolar LİSTESİ.....	ix
KISALTMALAR LİSTESİ	x

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu.....	5
1.2. Araştırmanın Amacı.....	9
1.3. Araştırmanın Önemi	9
1.4. Varsayımlar (Sayılıtlar)	12
1.5. Sınırlılıklar	12
1.6. Tanımlar.....	12

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Dil	14
2.1.1. Ana Dili	15
2.1.2. Yabancı Dil.....	16
2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	17
2.2.1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi	21
2.2.1.1. Avrupa Dil Portfolyosu.....	21
2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Amacıyla Yazılmış Eserler	22
2.2.2.1. Dîvânü Lugâti't-Türk.....	22
2.2.2.2. Muhakemetü'l-Lügateyn	22
2.2.2.3. Codex Cumanicus	23
2.2.2.4. Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk	23
2.2.2.5. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugâlî	23
2.2.2.6. Et-Tuhfetü'z-Zekiyye fi'l-Lügati't-Türkiyye	23

2.2.2.7. Bülğatü'l-Müştâk fî Lûğati't-Türk ve'l-Kıfçak	24
2.2.2.8. El-Kavânînü'l-Küllîyyeli-Zabti'l-Lûğati't-Türkiyye.....	24
2.3. Dil Becerileri.....	24
2.3.1. Dinleme Becerisi	25
2.3.2. Okuma Becerisi	25
2.3.3. Konuşma Becerisi.....	26
2.3.4. Yazma Becerisi.....	26
2.4. Yazma Eğitimi	26
2.4.1. Ana Dilinde Yazma Eğitimi	27
2.4.2. Yabancı Dilde Yazma Eğitimi.....	28
2.5. Dil Bilgisi.....	28
2.5.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi.....	29
2.5.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi	30
2.5.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Sıfat-fiiller	31
2.5.3.1. Türkçe Öğretiminde Sıfat-fiiller	32
2.5.3.1.1.-an, -en Sıfat-Fiil Eki	32
2.5.3.1.2.-ar, -er, -r Sıfat-Fiil Eki.....	32
2.5.3.1.3.-dık, -dik, -duk, -dük Sıfat-Fiil Eki.....	33
2.5.3.1.4.-mış, -miş, -muş, -müş Sıfat-Fiil Eki	33
2.5.3.1.5.-maz, -mez Sıfat-Fiil Eki	33
2.5.3.1.6.-acak, -ecek Sıfat-Fiil Eki	33
2.5.3.1.7.-ası, -esi Sıfat-Fiil Eki.....	33
2.6. İlgili Araştırmalar	34
2.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Araştırmalar	34
2.6.2. Yazılı Anlatım Becerisi ile İlgili Araştırmalar	37
2.6.3. Fiilimsi Kullanımı ile İlgili Araştırmalar	39

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	41
3.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu.....	41
3.3. Veri Toplama Araçları	42
3.3.1. Kişisel Bilgi Formu	42

3.3.2. Yazma Formu	42
3.4. Verilerin Toplanması	42
3.5. Verilerin Analizi	43
3.5.1. Dereceli Puanlama Anahtarı	43
3.5.2. Güvenirlik	44

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	45
4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	47
4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Ana Dillerine İlişkin Bulgular ve Yorum	47
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	50
4.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Türkiye’de Kalma Sürelerine İlişkin Bulgular ve Yorum	50
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	53
4.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat- Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum...	53
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum.....	55
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum.....	57
4.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum	57
4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum	59
4.7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Türkçe Yayın Okuma Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum	59

BÖLÜM V
SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma	63
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	63
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	63
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	64
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma.....	65
5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma	66
5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma	66
5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	67
5.2. Öneriler	67
KAYNAKÇA.....	69
EKLER	74
EK 1. Araştırma İzni	74
EK 2. Uzman Görüşü Formu	75
EK 3. Dereceli Puanlama Anahtarı	77
EK 4. Kişisel Bilgi Formu ve Kompozisyon Konuları	78
EK 5. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri.....	80
ÖZGEÇMİŞ	84
İNTİHAL RAPORU	85
BİLDİRİM.....	86

TABLolar LİSTESİ

Tablo 3.1. Fleiss KAPPA puanlayıcılar arası güvenirlilik analizi sonuçları	44
Tablo 4.1 Cinsiyete göre normallik testi sonuçları.....	45
Tablo 4.2 Cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları	46
Tablo 4.3 Katılımcıların ana diline göre normallik testi sonuçları.....	47
Tablo 4.4 Katılımcıların ana diline göre Kruskal Wallis Testi sonuçları.....	48
Tablo 4.5 Varyansların homojenliği testi (dil ve anlatım)	49
Tablo 4.6 Bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları (dil ve anlatım)	49
Tablo 4.7 Post-hoc analizi sonuçları (dil ve anlatım).....	49
Tablo 4.8 Türkiye’de kalma süresine göre normallik testi sonuçları	50
Tablo 4.9 Katılımcıların Türkiye’de kalma süresine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	51
Tablo 4.10 Varyansların homojenliği testi (dil ve anlatım).....	52
Tablo 4.11 Bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları (dil ve anlatım) ...	52
Tablo 4.12 Post-hoc analizi sonuçları (dil ve anlatım).....	52
Tablo 4.13 Türkçeyi öğrenme amacına göre normallik testi sonuçları	53
Tablo 4.14 Türkçeyi öğrenme amacına göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	54
Tablo 4.15 Anne eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları.....	55
Tablo 4.16 Anne eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	56
Tablo 4.17 Baba eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları	57
Tablo 4.18 Baba eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları	58
Tablo 4.19 Türkçe bir yayın okuma sıklığına göre normallik testi sonuçları.....	60
Tablo 4.20 Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis testi sonuçları.....	61
Tablo 4.21 Varyansların homojenliği testi (dil ve anlatım).....	62
Tablo 4.22 Bağımsız örneklemeler için tek yönlü varyans analizi sonuçları (dil ve anlatım) ...	62

KISALTMALAR LİSTESİ

Akt.	: Aktaran
bkz.	: Bakınız
Ed.	: Editör
H	: Kruskal Wallis Testi
p	: Anlamlılık Değeri
s.	: Sayfa
Sd	: Serbestlik Derecesi
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÖMER	: Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi
TÜBAR	: Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi
U	: Mann Whitney U Testi
vb.	: Ve benzeri
vd.	: Ve diğerleri
vs.	: Vesaire
W	: Shapiro-Wilk Testi
Yay.	: Yayınları

BÖLÜM I

GİRİŞ

İnsanlar arası iletişimi sağlaması ve bilgi birikimini mümkün kılıp toplumların ilerlemesine olanak tanınması gibi nedenlerle büyük önem taşıyan dilin, birçok tanımı yapılmıştır. Aksan'a (2015, s.11) göre dil, bir anda düşünemeyeceğimiz kadar çok yönlü, değişik açılardan bakınca başka başka nitelikleri beliren, kimi sırlarını bugün de çözemediğimiz büyüklü bir varlıktır. Ergin (2013, s.3) ise dili, insanlar arasında anlaşmayı sağlayan tabii bir vasıta, kendisine mahsus kanunları olan ve ancak bu kanunlar çerçevesinde gelişen canlı bir varlık, temeli bilinmeyen zamanlarda atılmış bir gizli antlaşmalar sistemi, seslerden örülmüş içtimaî bir müessese olarak tanımlar. Bu tanımlardan anlaşılacağı üzere insan ve dil arasında önemli bir bağ vardır. Tarihî süreç içerisinde toplumların sosyal, bilimsel, sanatsal vs. açılardan ilerleyişi bu gelişmelerin gelecek nesillere aktarılması ihtiyacını da beraberinde getirmiş olmakla birlikte günümüz medeniyetlerinin de temelini oluşturmuştur. Elde edilen yeniliklerin taşıyıcısı olarak büyük güce haiz olan dilin, öğrenilmesi ve öğretilmesi hususuna önem verilmesi gerekliliği doğmuştur.

Günümüzde insanlar eğitim alma, seyahat etme, iş imkânlarından faydalanma ve dünya üzerindeki çeşitli kültürleri tanıma gibi pek çok nedenler ile bir yabancı dili öğrenme ihtiyacı içerisinde dirler. Çağlar boyunca farklı medeniyetlere ev sahipliği yapan ülkemizin hem küreselleşen dünyada ekonomik, bilimsel, siyasal vd. alanlarda yerini almasıyla hem de ülkemizin jeopolitik konumu neticesinde Asya ile Avrupa'yı birleştiren bir köprü olması ve onlar arasında siyasi, ekonomik vb. açılardan bağlantı kurması gibi sebepler ile Türk dili de dünya üzerinde öğrenilmek istenen dillerden birisi olarak önemini arttırmıştır. Bu bağlamda ülkemizde, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ihtiyacını karşılamak amacıyla Türkçe Öğretim Merkezleri kurulmuştur. Dünyanın farklı yerlerinden öğrenciler, dilimizi öğrenmek amacıyla ülkemize gelmekte ve hem dilimizi öğrenmekte hem de kültürümüzü tanımaktadırlar. Bunun yanı sıra yurtdışında da Türk dilini öğreten merkezler bulunmaktadır.

Dil, aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı olarak da önem arz etmektedir. Yabancı bir dili öğrenmek o dili konuşan toplumun kültürüyle de temas etmek anlamına gelmektedir.

“Her millet dilini ve kültürünü yüzyıllar boyunca yoğurur. Bu esnada o, akan bir nehir gibi, içinden geçtiği her topraktan bazı unsurları alır. Her medenî milletin konuşma ve yazı dili, karşılaştığı medeniyetlerden alınma kelime ve deyimlerle doludur.” (Kaplan, 2014, s.143).

Bir başka deyişle dilin, önemli bir iletişim aracı ve kültür taşıyıcısı olmasının yanı sıra yabancı dil olarak öğretimi, sadece ekonomik boyutta düşünmemeli, dünyanın çeşitli bölgelerinden gelen her öğrenci vasıtası ile kültürümüzü yayma işlevinin olduğu da göz önünde bulundurulmalıdır.

Türkiye’de ve dünyada Türk dilinin yabancı dil olarak öğretimi üzerine çalışan birçok kurum vardır. Türkçe öğretimi ile ilgili hizmet veren bazı kurumlar şunlardır:

“Ahmet Yesevi Üniversitesi Hazırlık, Dil Öğretim Merkezi Türk Dili Bölümü, Ankara Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (Ankara TÖMER), Atatürk Üniversitesi Dil Öğretim Merkezi (DİLMER), Boğaziçi Üniversitesi Dil Merkezi, Dicle Üniversitesi Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (DEDAM), Ege Üniversitesi Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Türkçe Öğretimi Birimi, Eskişehir Anadolu Üniversitesi Uzaktan Türkçe Öğretim Programı, Fatih Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi (FÜSEM) Temel Düzey Türkçe Eğitimi, Fırat Üniversitesi Dil Eğitim -Öğretim ve Araştırma Merkezi (FÜDEM), Gazi Üniversitesi Türkçe Öğrenim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (Gazi TÖMER), Hacettepe Üniversitesi Dil Öğretimi, Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜDİL), İstanbul Üniversitesi Dil Merkezi Türkçe Birimi, Kara Kuvvetleri Komutanlığı Lisan Okulu Türkçe Bölümü, Kırgızistan-Türkiye Manas Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu Türkiye Türkçesi Öğretimi Koordinatörlüğü, Millî Eğitim Bakanlığı, Süleyman Demirel Üniversitesi Türk Dili Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi, Trakya Üniversitesi Dil Eğitimi ve Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Türk Dil Kurumu, Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA), Yunus Emre Vakfı...” (Alyılmaz, 2010, s.729-730).

Bunların yanı sıra Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Alaaddin Keykubat Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve

Araştırma Merkezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Balıkesir Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (BAUN TÖMER), Yozgat Bozok Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Diller Uygulama ve Araştırma Merkezi TÖMER, Kırklareli Üniversitesi Türkçe Öğretim Uygulama ve Araştırma Merkezi ve Mersin Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi vd. yabancılara Türkçe eğitimi veren merkezlerdendir.

Söz konusu merkezlerde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sağlanırken dört temel dil becerisi olan okuma, dinleme, yazma ve konuşma alanlarında öğrencilerin yetkin hâle gelmeleri amaçlanmaktadır.

Bu alanlarda verilen eğitim ile öğrenciler, Türkçeyi etkili ve güzel kullanma yeterliğine sahip olurken iletmek istediklerini tam olarak ve doğru biçimde karşısındakine aktarabilmektedir. Anlama ve anlatma becerilerinin günlük yaşamın her alanında kullanıldığı gerçeğine istinaden bu becerileri etkili biçimde kullanmayı öğrenenlerin diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurmaları kolaylaşmaktadır. Gündüz ve Şimşek (2016,s.20),bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Yazma, tıpkı konuşma gibi başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi tanıtmmanın bir yoludur. Bu yüzden yazma etkinliği sadece yazmayı öğrenmek değil, güzel ve etkili yazma becerisi kazanmaktır. Zira güzel bir yazı iletişim çağı adını verdiğimiz günümüzde kişiyi çevresinde ayrıcalıklı kıldığı gibi aynı zamanda ona özgüven de kazandırır.”(Gündüz ve Şimşek,2016,s.20).

Ancak öğrenenlerin, yazma becerisini kısa bir zaman dilimi içerisinde edinebileceklerini düşünmeleri yahut yeteri kadar uygulama çalışması yapmamaları gibi nedenlerle bireylerde bu becerinin gelişmesi zorlaşmaktadır. Oysa yazma becerisi uzun bir süreç içerisinde olgunlaşacak bir yetkinlik alanıdır. Öncelikle bu alanda temel bilgilere sahip olunmalı ve öğretmen denetiminde yapılacak çalışmalarla deneyim kazanılmalıdır. Eğitim sürecinde, öğretmenin sınıfta güdülenmeyi sağlayabilmesi ve yöntem-teknik bilgisi

bakımından donanımlı olması da önemlidir. Bununla beraber öğrencilerin bu beceriyi diğer öğrenme alanlarından bağımsız düşünmelerinin de önüne geçilmelidir. Çünkü yazma becerisi, bilgi ve birikim gerektirmesinin yanı sıra bunları düzenleyip belirli kurallar dâhilinde etkili ve akıcı üslûp ile sunmayı amaçlar. Öğretmenin öğrencilerin dil becerilerini yeterli düzeyde geliştirebilmelerini sağlaması için derse hazırlıklı gelmesi ve uygulanacak etkinlikleri önceden plânlaması da önem taşır.

Çakır'a (2010, s.173) göre, etkili bir yazma dersinin hazırlanması ve uygulanması aşamasında yabancı dil öğretmenlerinin aşağıdaki önerileri dikkate almalarının başarıyı artırmada önemli olacağı düşünülmektedir:

- Yazma dersleri sıkıcı ders olmaktan çıkarılmalı ve bu konuda öğrencilerin yazmaya yönelik motivasyonlarını artırıcı etkinlikler yoğunlaştırılmalıdır.
- Yazma becerisi, tek başına bir beceri olarak düşünülmemeli ve diğer becerilerle (okuma, dinleme, konuşma) birlikte kullanılmalıdır.
- Sınıf içi çalışmalar çeşitlendirilmelidir.
- Grup çalışmalarına önem verilmeli ve işbirlikçi çalışma ve öğrenme teknikleri uygulanmalıdır.
- Seçilecek konuların belirlenmesinde öğrencilerin görüşlerine yer verilmelidir.
- Yazma sürecinde öğretmen-öğrenci görüşmeleri (Teacher-Student Writing Conference) sıklıkla yapılmalıdır.
- Süreçli yazma tekniklerinin uygulanmasına özen gösterilmelidir.
- Yapılan çalışmaların dosyalama tekniği (portfolio) ile takip edilerek sürecin kontrol altında tutulması sağlanmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrencilerden yazılı ürünün doğruluğu (accuracy) kadar akıcı (fluency) olmasına da önem verilmelidir.
- Teknoloji kullanımına (internet, projeksiyon cihazı, müzik vb.) ağırlık verilmelidir.” (Çakır, 2010, s. 173).

Çakır'ın (2010, s.173) ikinci öneri maddesinde anlatma becerilerinden olan yazma becerisinin, konuşma, dinleme ve okuma becerilerinden bağımsız olarak gelişen bir alan olarak görülmemesi gerektiğine ilişkin vurgusu dikkat çekmektedir. Çünkü bireyler gerek günlük gerekse akademik yaşamlarında çoğu bilgiye dinleyerek ve okuyarak ulaşmakta, bunları zihinsel olarak düzenleyip akıl süzgecinden geçirerek yorumlamaktadırlar. Buna

müteakiben bireyler, duygu, düşünce ve bildirmek istediklerini yazma amacına uygun olarak ve hem biçimsel özelliklere hem de dil bilgisi yapılarına riayet ederek kâğıda dökmektedirler.

1.1. Problem Durumu

Türklerin dünyanın çeşitli bölgelerinde medeniyetler kurması, hoşgörülü yönetim anlayışı gibi özellikler dilimizin çok geniş alanlara yayılmasına olanak tanımıştır. Öyle ki siyasi, ekonomik, kültürel ve bilimsel alanda gelişmişlik vb. açılardan gelişen uluslar tarih sahnesinde önemli yer tutmalarının yanı sıra kültürlerini de dilleri aracılığıyla dünyaya tanıtmışlardır. Toplumlar, gerek coğrafi olarak yakınlaşmaları gerekse ticari anlamda bağ kurmaları neticesinde iletişime geçmişler ve birbirlerinin dillerini öğrenmişlerdir. Günümüzde ise küreselleşen dünyada teknoloji hızla gelişmekle birlikte insanların iletişimi ve kültürlerin etkileşimi kolaylaşmıştır. Bilimsel veya sanatsal bağlamda daha gelişmiş olan toplumların dilleri diğer toplumlar tarafından öğrenilmek istenmektedir. Günümüzde Türkçe de öğrenilmek istenilen diller arasında önemini arttırmaktadır.

Türk dilinin, yabancı dil olarak öğretiminin de çok eskilere dayandığı bilinmesinin yanı sıra yüzyıllar boyunca bu alanda pek çok eser kaleme alınmıştır. Bu eserlerin ilki olma özelliğini taşıyan ve en önemlilerinden birisi de Kâşgarlı Mahmud'un yazmış olduğu Dîvânu Lugâti't-Türk adlı eserdir.

“Günümüzde dil okullarında, özel veya resmi kuruluşlara bağlı dil kurslarında, Türk Silahlı Kuvvetleri bünyesinde (yurtdışından gelen öğrencileri eğitmek amacıyla), yurtdışındaki Türkoloji merkezlerinde veya bölümlerinde, yurtiçinde bazı üniversitelere bağlı dil okulları, uzaktan eğitim merkezlerinde ve üniversitelerin yabancı diller bölümlerine bağlı birimler veya araştırma ve uygulama merkezlerinde Türkçe öğretimi yürütülmektedir.”(Candaş Karababa, 2009, s.271).

Yazma becerisi, gerek günlük yaşamda gerekse akademik alanda sıklıkla başvurulmuş bir beceridir. Sadece konuşma becerisi ile anlatma ihtiyacı karşılanamayabilir. Örneğin, resmî bir kurum ya da kuruluşa bir ihtiyacı bildirmek veya uzaktaki yakınlar ile haberleşme maksatlı bir metin oluşturmak gerektiğinde de yazma becerisinden faydalanılabilir.

Yazma eğitimi diğer beceri alanlarından ayrı düşünülemez. Çünkü, günlük yaşamda bu becerileri iç içe kullanılır ve bunların gelişimleri de birbiri tarafından desteklenir. Örneğin, dinleme becerisi gelişen bir birey, daha fazla bilgiyi çevresinden alır ve yazma çalışması yaparken bunları organize edip, işleyerek kâğıda aktarır. Yazma becerisi gelişen bir birey ise yazılı anlatım çalışmalarında kendine has bir üslûp oluşturabilir ve bu da konuşma becerisine olumlu yansıyabilir.

“Yazının ve yazmanın temel amacı dil ile aktarılan mesajları kalıcı hâle getirmektir. Yazma, temel dil becerilerinin son aşamasını oluşturmaktadır. Bu becerinin gelişmesi ya da geliştirilmesi çeşitli sebepler ile sona bırakılmaktadır. Bunun başlıca nedeni konuşmada yetkinlik ve dinlediğini anlamamanın yabancı dil bilmenin göstergesi olarak anlaşılmasındandır.”(İnan, 2013, s.24).

Yazma becerisini öğrencilerin bir yetenek olarak algılanması gibi bazı nedenler öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin gelişmesine engel teşkil edebilir.

Dört temel dil becerisinin etkili biçimde kazanılmasını destekleyici görevi olan dil bilgisi öğretimi de yabancı dil eğitiminde önemli bir unsurdur. Dil bilgisinin araştırmacılar tarafından çeşitli biçimlerde tanımları yapılmıştır.

Bir dili, seslerinden kelime gruplarına ve cümlelerine varıncaya kadar bütün yönleriyle inceleyen, bunların kurallarını belirleyen bilim dalına dil bilgisi veya gramer denmektedir (Karasoy, Yavuz, Direkci ve Kayasandık, 2016, s.66).

Öztürk ve Ömeroğlu'na (2015, s.70) göre dil bilgisi; dilin ses ve şekil özelliklerini, sözcük türlerini, cümle yapılarını ve tüm bunların anlamlı bir yapıya dönüşmesini ayrıntılarıyla inceleyen bilim dalıdır.

Dil öğretiminin amacına ulaşmasında yani anlama ve anlatma becerilerinin yetkin biçimde kullanılabilmesinde önemli katkısı olan dil bilgisi, öğrencilerin amaç dile ait bilgileri düzen içerisinde kavramasına olanak verir. Zamanla gramer yapılarını içselleştiren bireyler gerek yazma gerekse konuşma çalışmalarında daha doğru düşünerek anlatmak istediklerini etkili biçimde sunacak ürünler ortaya çıkarabilirler.

Bu önemli hususun dışında, dil bilgisi öğretimini gerekli kılan pek çok neden sıralanabilir (Thornbury, 1999’ dan Aktaran Göçen ve Okur, 2013, s. 334-335):

1. Dil bilgisi, dil öğrenenlere sınırsız dilbilimsel yaratıcılığı sağlayan bir çeşit cümle kurma makinesidir. Bu nedenle dil öğrenenler, dil bilgisinin sunduğu kuralları göz önüne alarak ve yaratıcılıklarını kullanarak birçok yeni cümle kurarlar.
2. Dil bilgisi, sözlüksel sistemden daha çok cümledeki anlam inceliğini sunar. Dil bilgisi öğretimi, anlamda oluşan belirsizliğe karşıt olarak ‘düzeltici’ görevini üstlenir. Yani açık, anlaşılır ve kurallara uygun olmayan cümlelerin zihinde oluşturduğu belirsizlikleri engellemek dil bilgisinin görevidir. Örneğin; “Me Tarzan”, “You Jane” gibi dil bilgisi açısından yanlış kurulmuş cümlecikler özellikle yazılı dilde anlam karışıklığına neden olmaktadır. Dil bilgisi öğretimi bu belirsizliği ortadan kaldırır.
3. Dil bilgisi ile ilgili öğretimden uzak olan ve dil bilgisi konularıyla ilgili hiçbir bilgi almayan öğrencilerin, bilgi alan öğrencilere göre dilbilimsel becerileri kısa zamanda yok olur. Bu durum, resmî derslerin gerekliliği ile ilgili değildir. Yabancı dil öğrenenler, kendi başlarına dil bilgisi kurallarını öğrenerek ya da bilgi alarak da bu dilbilimsel becerilerin yok olmasına engel olabilirler.
4. Dil bilgisi konusunda yapılan bilgilendirme, dil öğrenenlere dil bilimsel yapıları tanımaları açısından yardımcı olur. Dil bilgisini tanıma ve dil bilgisi yapılarının farkına varma, dil edinimi için çok gereklidir. Bu nedenle dil bilgisi çalışmaları, daha sonraki edinim aşamaları için de bir çeşit “önder yönetici” olarak işlev görmektedir.
5. Dil, çok büyük, sınırı olmayan aynı zamanda öğrenci için karışık, zor bir alan olarak görülür. Fakat dil bilgisi sayesinde dilin düzenlenmesi ve kategorilere ayrılması sağlanmış olup, o dil daha sindirilebilir ve anlaşılır hâle gelebilir.
6. Dil bilgisi, öğrenilebilir kurallardan oluştuğu için dil bilgisi öğretimi, kuralı bilen kişiden bilmeyene geçiş (transfer) olarak ifade edilebilir. Bu durumda dil bilgisi, öğretmene öğretilecek ve düzenli aralıklarla değerlendirilecek bir kurallar sistemi sunar.
7. Yabancı dil öğrenenler, dil öğrenmeye –ne yapacaklarına ilişkin- belirli beklentilerle gelirler. Bu beklentiler, geleneksel dil öğretiminin transfer ile gerçekleştiği konusunda edinilen tecrübelerden ortaya çıkmaktadır. Bu tür beklentileri olan öğrenciler, kurallarla yapılan yabancı dil öğretiminin çok daha etkili ve sistematik olduğunu düşünmektedirler.”

Dil bilgisi öğreniminin, büyük öneme sahip olmasına rağmen Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden yapılan yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sertifika programında edinilen gözlemler sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında bu konu üzerinde bazı yanlışlar yaptıkları gözlenmiştir. Bu yanlışlardan bir kısmı fiilimsiler konusu üzerinde olmaktadır.

Bu bağlamda Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde yapılan Yabancılar Türkçe Öğretimi Sertifika Programı'nda elde edilen gözlemler ve öğrenciler ile yapılmış olan kişisel görüşmeler neticesinde Türk dilini yabancı dil olarak öğrenenlerin, yazılı anlatım çalışmaları esnasında sıfat-fiil kullanımlarında bazı hatalar yaptıkları ve sıfat-fiilleri kullanırken birtakım zorluklarla karşılaştıkları gözlenmiştir. Bu nedenle çalışmamızda Türkçe öğrenen yabancıların sıfat-fiil kullanımları üzerinde durulmaktadır.

Öğrencilere araştırma kapsamında kişisel bilgilerini içeren bir form ve uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yazılı anlatım konuları sunulmuş olmakla beraber öğrencilerin bu konuların biri hakkında bir yazma çalışması yapmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım başarısı ve sıfat-fiilleri kullanım durumları Calp ve Calp'ın (2016, s. 187) yazılı anlatım değerlendirme ölçeğinden ve Kurt'un (2017, s.118) yazma becerisi değerlendirme ölçeğinden hareketle uzman görüşleri doğrultusunda oluşturulan dereceli puanlama anahtarı aracılığıyla belirlenmiştir. Yazılı anlatım başarılarının bilgi formunda yer alan bazı değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir.

Araştırmanın problemi, Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören B2 düzeyi öğrencilerinin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımlarını ortaya çıkarmaktır.

Araştırmada bu problem cümlesinin cevabını bulabilmek için ;

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları ;

1. Cinsiyetlerine,
2. Ana dillerine,
3. Türkiye'de kalma sürelerine,

4. Türkçe öğrenme amacına,
5. Annenin eğitim durumlarına,
6. Babanın eğitim durumlarına,
7. Öğrencilerin Türkçe yayın (kitap, dergi, gazete vs.) okuma sıklığına göre değişiklik göstermekte midir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Türk dilini yabancı dil olarak öğrenmek amacıyla ülkemize gelen ve Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nde öğrenim gören yabancı öğrencilerin yazılı anlatımlarını ve bunlarda sıfat-fiil kullanımlarını çeşitli değişkenlere göre incelemek ve değerlendirmektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüz dünyasında küreselleşmenin hız kazanması neticesinde insanlar ana dillerinden başka bir dili öğrenmek istemektedirler. Gerek ülkeler arası mesafe kavramının önemini yitirmesi gerekse ekonomik ve siyasi ilişkiler doğrultusunda insanların iletişim sağlayabilmeleri amacıyla başka milletlerin dillerini öğrenmesi önemli bir konu hâline gelmiştir. “Türkçenin yabancılar tarafından öğrenilme taleplerini ortaya çıkaran alanlar bakımından değerlendirildiğinde Türkiye'nin ve Türkçenin özellikle bölgesinde ve de dünyada yükselen değer olarak kendisini gösterdiği görülmektedir.”(Durmuş, 2013, s.208).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, Türkçe öğretim merkezleri gibi kuruluşlar aracılığıyla pek çok ülkede yapılmaktadır. Bu kuruluşlarda, dil becerilerinin birbirlerini tamamlayıcı şekilde verilmesiyle öğrencilerin Türkçeyi etkili biçimde kullanabilmeleri beklenmektedir. Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi günlük yaşamda sıklıkla kullanılmaktadır. Gerek resmî kurumlarla iletişim kurma gerekse insanlarla haberleşmeyi sağlama gibi temel ihtiyaçlarımızda yazma becerisinden faydalanılabilir. Ancak yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireyler, yazma becerisinin edinimi hususunda zorluk yaşayabilmektedirler.

“Pek çok öğrencinin belirttiği ve öğretmenlerin de gözlemlediği gibi yazma becerisi, yabancı dil öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandığı dört temel beceriden biridir. Yazma becerisinin yabancı dil öğretimi programı içerisinde diğer beceriler kadar önemsenmediği ve ilgili etkinliklerin göz ardı edildiği bilinen bir gerçektir.”(Çakır, 2010, s.165) .

Yazma becerisinin kazanılmasında, öğrencilerin zorluk çekmesinin nedenlerinden biri de motivasyon eksikliği olabilir. Öğrencilerin yazma çalışmasına başlamadan önce güdülenmeleri sağlanıp, çalışmalar değerlendirilirken de destekleyici davranılması yazma hususunda özgüven geliştirmelerini sağlayabilir. Bunun yanı sıra yazma çalışması, diğer temel dil becerilerini kullanarak kazanılan bilgilerin; biçimsel özelliklere ve dil bilgisi kurallarına uygun biçimde meydana getirilen bir bütündür. Bu sebeple öğrencilerin diğer beceri alanlarında da yetkin olmalarının yazma becerilerine de olumlu yansması beklenebilir.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin, dil bilgisi kurallarını öğrenmeleri de oldukça önemlidir. Öğrenmeye başladıkları dilin kurallarını zamanla içselleştirmeyi başaran öğrenciler hem konuşma hem de yazma çalışmalarında daha başarılı olabilirler. Dil öğretiminde önemli bir husus olan dil bilgisi kavramı üzerine araştırmacılar tarafından pek çok tanım yapılmıştır.

“Dil bilgisi, sistemi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır. Bireyin ana dilini bilmesi, o dili oluşturan dil dizgelerinden haberdar olmasıyla mümkündür. Dil bilgisi, dil becerilerinin (okuma, dinleme, konuşma, yazma) geliştirilmesinde öğretimin vazgeçilmez bir parçasıdır.”(Erdem ve Çelik, 2011, s.1030).

Aytaş ve Çeçen’e göre (2010, s.78) dil bilgisi, temel dil becerileri olan “okuma, yazma, konuşma ve dinleme”den farklı olarak “dilin kurallar manzumesi” şeklinde tanımlanabilecek bir alandır. Ancak dil bilgisi, temel dil becerilerinden bağımsız olarak öğretilmeyeceği için anlama ve anlatma becerileri ile birbirini destekleyici şekilde öğretilmektedir.

Hedef dilin kurallarını iyi bir şekilde öğrenen bireyler, bu sayede oluşturacakları sözlü veya yazılı metinleri diğer dil kullanıcılarına nazaran daha iyi organize edebilir, biçimsel ve anlamsal bakımdan kendilerini daha doğru şekilde ifade edebilirler.

Dil öğretiminin amacına ulaşmasında, etkili ve verimli bir süreç geçirebilmek için öğrenciler seslerin, eklerin ve kelime gruplarının kısacası cümleyi oluşturan bütün unsurların birbiriyle nasıl bağlandığını ve bir bütün oluşturduğunu dilin gramer yapısı yardımıyla kavrayacaklardır. Doğru cümle kurmayı öğrenen bireyler, günlük yaşamlarında hedef dili işlevsel olarak kullanabilmektedirler. Bunun yanı sıra yabancı dil öğrenenlerin, dil bilgisi kurallarının etkili biçimde kavrayabilmelerinde öğretmenlerin meslekî tecrübeleri ve sınıf yönetimi becerileri de önemli rol oynamaktadır.

“Göçen ve Okur’a göre (2013, s.337), yabancılara dil bilgisi öğretiminde dil bilgisinin ne kadar öğretilmesi gerektiği, açıklama ve kuralları nerede ne şekilde verilmesinin doğru olacağı, örneklerin ve uygulamaların ne kadar sıklıkla yapılması gibi konularda karar vermesi ve bu aşamaları en iyi şekilde dengeleyebilmesi öğretmenlerden beklenir.”

Ancak çeşitli sebeplerle yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler, dil bilgisi kurallarını yazılı anlatım çalışmalarında kullanabilme bakımından birtakım hatalar yapabilmektedirler. Bu yanlışların bazıları, sıfat-fiiller konusu üzerinedir.

Bu bağlamda çalışmamız bazı değişkenlerin yabancı öğrencilerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımlarına etkilerini ortaya koymasından önem arz etmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların;

- Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazılı anlatım ve sıfat-fiiller ile diğer çalışmalarla karşılaştırmaya imkân tanıyabilmesi,
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları hususunda bu alanda çalışan öğretmenlere bilgiler sunabilmesi,
- Ülkemizde yazılı anlatım ile ilgili yapılan araştırmalar daha çok Türkçenin ana dili olarak öğretimi üzerinedir (İnan, 2013, s.5). Bu bakımdan çalışmanın yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde yazılı anlatım çalışmalarına katkı sağlayabilmesi bakımından önemlidir.

1.4. Varsayımlar (Sayıtlar)

Araştırma aşağıdaki varsayımlar dikkate alınarak hazırlanmıştır:

1. Kompozisyon konuları için görüş alınan alan uzmanlarının ilgili konuda yeterli bilgiye sahip oldukları,
2. Araştırmaya dâhil edilen öğrencilerin, yazılı anlatımlarında sıfat-fiil kullanım becerilerini kompozisyonlarında yansıtabildikleri,
3. Araştırma için Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi öğrencilerinin doldurduğu veri toplama aracı olarak kullanılan kişisel bilgi formlarının ve öğrenciler tarafından yazılan kompozisyonların yeterli olduğu,
4. Öğrenciler tarafından doldurulan kişisel bilgi formundaki bilgilerin gerçekleri yansıttığı,
5. Araştırmaya için seçilen öğrenci grubunun evreni temsil edici özellikte olduğu varsayılmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmada elde edilen bulgular;

- Düzey olarak B2 grubunda öğrenim gören öğrenciler ile sınırlıdır.
- Öğrenci sayısı bakımından 60 kişi ile sınırlıdır.
- Dil becerilerinden yazma becerisi ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Ana Dil: Kendisinden başka diller veya lehçeler türemiş olan dil (TDK, 2019).

Ana Dili: Başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin toplumla en güçlü bağlarını oluşturan dildir (Aksan, 2015, s.81).

Yabancı Dil: Ana dilin dışında olan dillerden her biri (TDK, 2019).

Dil Bilgisi: Bir dili bütün cepheleriyle inceleyen bilgi koludur (Ergin,2013, s.28)

Yazılı Anlatım: Duygu düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan veya duyulanların dil aracılığıyla kâğıt üzerine güzel ve etkili bir şekilde aktarılmasına yazılı anlatım denir (Calp ve Calp, 2016, s.69).

Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Metni: “Dil öğretimi merkezlerine, programlarına, kitaplarına ve sınavlarına yön göstermesi amacıyla Avrupa Konseyi Modern Diller Bölümü tarafından geliştirilmiş çerçeve metin. Söz konusu çerçeve metin; Avrupa Konseyi Ortak Dil Kriterleri Metni, Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programı, Ortak Başvuru Metni, Ortak Çerçeve Metni gibi adlandırmalarla da anılmaktadır.” (Kılıç, 2012, s.3).

Avrupa Dil Gelişim Dosyası: Avrupa dil eğitim politikalarının temel amaçlarını bünyesinde toplayan ve dil öğrencisinin kullanımına sunulmuş bir belgedir (Şahin, 2010, s.15).

TÖMER: Türkçe öğretimi uygulama ve araştırma merkezi.

B2 Seviyesi: Avrupa Ortak Başvuru Metnine göre, bağımsız dil kullanıcısı içerisinde yer alan “orta” seviyeyi temsil eder (Gün, 2015, s.7).

Sıfat-Fiil: Fiillerden yapılan geçici sıfatlardır (Karasoy, Yavuz, Direkci ve Kayasandık, 2016, s. 152)

Kruskal Wallis H- Testi : Kruskal Wallis tekniği, ilişkisiz iki ya da daha çok örneklem ortalamasının birbirlerinden anlamlı farklılık gösterip göstermediğini test eder (Büyüköztürk, 2013, s.168).

Mann Whitney U- Testi: Mann Whitney U-testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılık gösterip göstermediğini test eder. (Büyüköztürk, 2013, s.165).

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde dil (ana dili, yabancı dil), Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, dil portfolyosu), Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi amacıyla yazılmış eserler (Dîvânü Lugâti't-Türk, Muhakemetü'l-Lügatayn, Codex Cumanicus, Kitâbü'l-İdrâk li-Lisâni'l-Etrâk, Kitâb-ı Mecnû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugâlî, Et-Tuhfetü'z-Zekiyyefi'l-Lügati't-Türkiyye, Bülgatü'l-Müştâk fi Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak, Kavânînü'l-Külliyeli-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye), dil becerileri (dinleme becerisi, okuma becerisi, konuşma becerisi, yazma becerisi), yazma eğitimi (ana dilinde yazma eğitimi, yabancı dilde yazma eğitimi), dil bilgisi (ana dili olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimi, dil bilgisi öğretiminde sıfat-fiiller) ve ilgili araştırmalar (yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili araştırmalar, yazılı anlatım becerisi ile ilgili araştırmalar, fiilimsi kullanımı ile ilgili araştırmalar) konularına yer verilmiştir.

2.1. Dil

İnsanların toplumsal bir düzen içerisinde yaşamalarına imkân tanıyan ve kuşaklar arasında bilgi akışını sağlayan dil kavramı üzerine birçok çalışma kaleme alınmakla beraber araştırmacılar tarafından dilin çeşitli tanımları da yapılmıştır.

“Dil, sınırlı miktardaki seslerle, sınırsız sayıda cümle üretmeye imkân veren düzeneğin insanlar tarafından kullanılmasıdır. Bireyin dil gelişimi de bu az unsurlu şekilleri bir araya getirerek bunlardan anlamsal bütünlüğü olan kavram ağı oluşturma gayretinin sonuç vermesiyle oluşur. Sesler sözcükleri, sözcükler cümleleri oluştururken, dili anlamlı ve incelikli kullanma yine dilin kendisini geliştirirken, gelişen dilin genç nesillere aktarılması da o dilin zenginliği ile büyüyen bireylere büyük katkı sağlamıştır.” (Ungan, 2013, s.15).

Aksan'a (2015, s.51) göre dil (language),terimiyle herhangi bir toplumun, ulusun bireyleri arasında anlaşma sağlayan yerleşik dizge anlatılır (Türkçe, Japonca, Bulgarca gibi).Yani dil insanları ortak bir düşünce, kültürel zenginlik ve gelişmişlik etrafında birleştirir. Tarih boyunca insan topluluklarının kültürel ve bilimsel ilerlemelerinin dil yoluyla aktarımı günümüz uygarlıklarının temelini oluşturmuştur.

Erenoğlu'na (2008, s.65) göre dil, insan oluş macerasının varlık alanına ilk adımıdır, insanın yarattığı ve onunla var olduğu dünyasıdır. Bu tanımdan anlaşılacağı gibi, bireyler dünyaya geldiklerinde etrafındaki nesne ve kavramları dil aracılığıyla öğrenir ve bu sayede isteklerini ifade ederek yaşamını sürdürür.

“Dil; günlük hayatımızda çeşitli duygu ve düşüncelerimizin aktarımında kullandığımız, anlaşmaya yarayan bir araçtır. Bu aktarım ve anlaşmayı sağlamak için bireylerin öncelikle iletişimin iki ana unsuru olan anlama ve anlatma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir.”(Sarıman, 2016, s.7).

Dil hususunda yapılan bazı tanımlar ortak öğeleri barındırmaktadır. Bunları Demirel (2019, s.1) çalışmasında şu şekilde açıklamıştır:

- Dil, bir sistemdir.
- Dil, seslerden oluşur.
- Dil, bir iletişim aracıdır.
- Dil bir düşünme aracıdır.
- Dil insanların oluşturduğu toplumlarda kullanılır.

Dilin insan yaşamında bu denli önem taşıması, dilin korunması, dilin yeni nesillere ve yabancılara öğretimi hususlarına yönelik gerekli çalışma ve girişimlerin yapılmasını gerekli kılmaktadır.

2.1.1. Ana Dili

Bireylerin karşılaştıkları ilk dil olarak da nitelendirebileceğimiz ana dili kavramının üzerine pek çok tanım ve açıklama yapılmıştır.

“Ana dili, başlangıçta anneden ve yakın aile çevresinden, daha sonra da ilişkili bulunulan çevrelerden öğrenilen, insanın bilinçaltına inen ve bireylerin topluma en güçlü bağlarını oluşturan dildir.”(Aksan, 2015, s.81).

İnsanoğlunun sosyal bir varlık niteliği taşıması, çevresiyle sürekli bir iletişim içerisinde olmasını gerektirmektedir. Bu durum da bireylerin ana dillerini oluşturan yapı ve kuralları, iyi bilmelerini ve onları bağlama uygun biçimde, doğru olarak kullanmalarını gerekli kılmaktadır.

Hayat boyu bireylerin her alanda ihtiyaç duyduğu bir unsur olan ana dili, yabancı dil öğretiminde de üstünde durulması gereken bir konudur. Yabancı bir dili öğrenmeye çalışan insanlar, hedef dilin gramer kuralları ile kendi dilinin dil bilgisi yapıları arasında karşılaştırma yapabilirler. Böylece dil öğretimi amacına daha kolay ulaşılabilir.

2.1.2. Yabancı Dil

Yağmur’a (2013, s.183) göre, bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir.

Günümüzde insanlar iş imkânlarından yararlanma, eğitim alma gibi birçok nedenle yabancı bir dili öğrenmek istemektedirler. Hızla değişen dünyada yabancı bir dili öğrenme, eğitim veya çalışma hayatına uyum sağlamayı kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra dünyanın çeşitli bölgelerine seyahat etmeyi sağlayıp yeni kültürleri tanımayı mümkün kılmaktadır.

Gelişen teknoloji ile birlikte iletişim ağının tüm dünyayı sarması, sınırları mesafe bakımından ortadan kaldırmıştır. Bu bağlamda farklı dilleri konuşan insanlar arasında anlaşma sağlanabilmesi için yabancı bir dili öğrenmek bir ihtiyaç hâlini almıştır. Ancak gerek uluslar arası ilişkilerdeki rolü gerekse ekonomik alanda gelişmişlik düzeyi yahut kültürel zenginlikleri bünyesinde barındıran ülkelerin dilleri hedef dil olarak öğrenilmek istenmektedir. Türk dili de geçmişten günümüze öğrenilmek istenen diller arasında yerini korumuştur.

Türkçenin yabancı dil öğretimi alanında pek çok eser yazıldığı ve konu üzerinde çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Günümüzde ise çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından Türk dili sistematik biçimde öğretilmektedir.

“Güzel ve Barın’a (2013, s.235) göre yabancı dil öğrenimi, kişinin ana dili dışında başka bir dil ve kültürle tanışması demektir. Bu basit bir iş değildir. Bu yüzden birçok insan yabancı dil öğrenirken ilk önce kendine psikolojik bir duvar örer ve zaman zaman da bu yeni dili öğrenemeyeceğini düşünür.”

Ancak zamanla bireyler, hedef dilin kurallarını tanıyarak ve dil becerilerini geliştirerek bu durumun üstesinden gelebilirler. Öğretim elemanının süreç içerisinde gerekli yönlendirmeleri yapması ve güdülemeyi sağlayıp öğrenen özerliğini teşvik etmesi dil öğretiminin amacına ulaşmasına yardım etmektedir.

2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Bir ülkede yaşayan halk tarafından geleneksel olarak konuşulmayan ve farklı amaçlarla sonradan öğrenilen dile yabancı dil denir (Yağmur, 2013, s.183). Türkçe geçmişten günümüze dünyanın çeşitli bölgelerinde yaşayan insanlar tarafından öğrenilmek istenen yabancı diller arasında olmuştur. Tarihsel süreçte hâkim olunan bölgelerde yaşayan insanlar iletişim kurma, sınır komşusu olan devlet ve toplumlar ise ekonomik yahut stratejik bağlamda iş birliğine katılma gibi sebepler ile yabancı dil öğrenmek durumunda kalmışlardır.

İnsanoğlu doğası gereği içinde yaşadığı dünyayı algılamaya ve anlamlandırmaya çalışan bir varlıktır. Dünyada ise pek çok kültür ve gelişmiş medeniyet bulunmaktadır. Bunların ortaya attığı ilerleme ve gelişmeler diğerleri tarafından öğrenilmek istenmektedir. Çünkü insanoğlu yaşamını sürdürmek için sürekli iletişim hâlinde olan ve ilerleme isteği taşıyan bir varlıktır. Bu bağlamda yabancı dil öğreniminin çok eski tarihlere dayandığını söylemek mümkündür. Ancak yeryüzündeki çok sayıda dil bulunmakla beraber bunların çoğunun diğer uluslar tarafından öğrenilmek istendiği söylenemez. Öyle ki konuşuru kalmaması dolayısıyla yok olan ve çağımıza ulaşamayan çokça dil vardır.

“Eski çağdaki bilim ve fikir hareketleriyle Eski Yunanca, Lâtince, Çince ve Hintçe, İslâm diniyle Arapça ve Farsça, Batı uygarlığı ve Batı sömürge siyasetiyle, Fransızca, İspanyolca ve İngilizce, Sovyet komünizmiyle Rusça nasıl değişik ülke ve milletler arasında yayılmış ve kullanılmışsa, Türkçe de Adriyatik denizinden Çin seddine kadar uzanan Türk hâkimiyet sahasında geniş bir yayılma ve kullanılma alanı bulmuştur.”(Özkan, 2017, s.15).

Günümüzde de Türkçe geniş bir alanda konuşulmasının yanı sıra yabancı öğrenciler tarafından öğrenilmek istenen bir dildir.

“Türkçe, Unesco’nun ‘Anadil sıralamasındaki’ tespitlerine göre dünyada üçüncü sırayı, resmi diller sıralamasında ise beşinci sırayı almaktadır. Bu da göstermektedir ki Türkçe; bir yandan ‘konuşulan anadil’, diğer yandan da ‘Yabancı dil olarak öğrenilen Türkçe’ bazında görevini bütün dünyada sürdürmektedir.”(Güzel ve Barın, 2013, s.20).

Türkiye’nin dinamik ve çağdaş yapısı vs. nedenlerle Türk dilini öğrenmek isteyen insan sayısı her geçen gün artmaktadır. Ekonomik alanda yaşanan gelişme ve büyüme ile beraber istihdam oranı artmakta ve bu imkânlardan yararlanma isteği gibi nedenlerle, insanlar hem eğitim alma hem de eğitim alanı doğrultusunda veya başka alanlarda iş bulma gayesi ile Türkiye’ye gelmektedir.

Bu doğrultuda Türkçe öğretim merkezleri teknolojik araç-gereçlerden de faydalanarak, yöntem-teknik konusunda bilgili öğretim görevlilerinin de katkılarıyla daha nitelikli bir dil öğretimi sağlamak için hizmet vermektedir.

Dil öğretimi ile kültür kavramı arasında da önemli bir bağ bulunmaktadır. Ziya Gökalp, dili kültürün temel unsuru sayar (Kaplan, 2014, s.142).

Bu açıdan dil öğretiminde yabancı dil olarak öğrenilen dilin ve kültürünün dünyanın çok farklı bölgelerinden gelen insanlara tanıtılmasını da içerdiğini söylenebilir. Bu bağlamda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine gereken ilgi ve önemin gösterilmesi gerektiği ortadadır.

Hedef dil olarak dilimizi öğrenenlere, eğitim verirken önem verilmesi gereken bazı noktalar vardır. Yabancılara Türkçe öğretimindeki temel ilkeler Demirel’in (2019, s.29-32) çalışmasından özetlenmiştir:

a. Dört Temel Beceriye Geliştirme

Anlama ve anlatma becerileri olarak nitelendirilen dinleme, okuma, konuşma ve yazma becerilerinin işlevsel bütünlüğü dili oluşturmaktadır. İnsanlar arası iletişimi sağlamada dilden faydalanırken anlama ve anlatma becerilerinin beraber öğretilmesi gerekir. Bilhassa

orta dereceli okullarda, temel yabancı dil bilgisi öğretilirken anlama ve anlatma becerilerinin gelişimine ağırlık verilmesi gerekmektedir.

b. Öğretim Etkinliklerini Önceden Planlama

Derste uygulanacak olan etkinliklerin önceden öğretmen tarafından planlanıp organize edilmesi gerekmele beraber bu durumun başarılı bir dil öğretimine zemin hazırlaması beklenir. Günlük, ünite ve yıllık ders planları hazırlanarak, verilecek ders öğretmen için önceden yaşanmalıdır. Öğretmenler plansız biçimde derse girmemelidir.

c. Basitten Karmaşığa Somuttan Soyuta Doğru Öğretme

Öğretilmesi beklenen konuların sıralanması gerekmektedir. Somut kavramlardan soyuta, basit kavramlardan karmaşığa doğru bir yol izlenerek öğrencilerin bu konuları öğrenmeleri sağlanmalıdır. Yabancı bir dili öğretirken basit cümle kalıplarından yola çıkarak daha karmaşık kalıpların öğretimi gerçekleştirilmelidir. Açıklanması kolay veya bilinen kelimeler önce öğretilerek sonrasında soyut fikirler ve kavramlar verilmelidir.

d. Görsel ve İşitsel Araçları Kullanma

Yabancı bir dilin etkili ve verimli biçimde öğretiminin sağlanması amacıyla işitsel ve görsel araçların kullanılması öğrenenlerin dikkatini derse çekmektedir. Görsel araçlar yardımıyla kavramların ve sözcüklerin öğretimi öğrenen açısından daha anlaşılır bir hâl alabilir. Örneğin, bir resim ile pek çok sözcük öğretiler. İşitsel araçlardan da tekrar alıştırmaları gibi konular üzerine yardım alınabilir.

e. Ana Dili Gerekli Durumlarda Kullanma

Yabancı dil öğretimini sağlayan derslerde öğrenenlerin dili çok duymaları ve kullanmaları sağlanmalıdır. Yani öğretmenden çok öğrenenlerin aktif olması, konuşması sağlanmalıdır. Öğrenenler yabancı dili ne kadar çok kullanırlarsa o kadar iyi öğrenmektedirler. Öğretim sürecinin başında gerekli olduğu durumlarda kısa ve öz biçimde ana dilinden yararlanılabilmesinin yanı sıra öğrenenlerin ana dilini kullanmalarına çok vakit harcanmamalıdır.

f. Bir Seferde Bir Tek Yapıyı Sunma

Yabancı dil öğretimi yaparken her seferinde sadece tek bir sözcük ya da cümle yapısı vs. unsur öğretilmelidir. Çünkü aynı anda birden fazla kelime veya cümle kalıbı öğretmeye çalışmak öğrenenlerde kafa karışıklığına neden olabilir. Bir kelime ya da cümle kalıbı tam olarak öğrenildiği zaman diğerine geçilmelidir. Öğretmen tüm bilinenleri aynı zamanda öğretmeye kalkışmamalıdır.

g. Verilen Bilgilerin Günlük Yaşama Aktarılmasını Sağlama

Öğrenilenlerin günlük iletişimde kullanım şeklinin öğrenenlere gösterilmesi önemlidir. Örnek verirken bunların günlük yaşamdan seçilmesi, öğrenmelerin kalıcı olmasını sağlamaktadır. Öğrenenlere öğrendiklerini kullanma olanağının sunulması yerinde bir durum olur.

h. Öğrencilerin Derse Daha Etkin Katılmalarını Sağlama

Tekrar alıştırmaları, grup tartışması ve benzetim gibi teknikler aracılığıyla öğrenenlerin derse etkin katılımlarının sağlanması gerekmektedir beraber bütün öğrenciler bu etkinliklerde yer almalıdır.

i. Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma

Öğrenenlerin yetenekleri ve öğrenme hızları farklılık taşımaktadır. Bazı öğrenenler daha hızlı bazıları ise daha yavaş öğrenmektedir. Yine kimi öğrenenler duyduğunu daha iyi anlayabilirken kimileri de gördüklerini iyi anlar. Bu durumda öğretmenin sınıf içinde uygulayacağı etkinlikleri çeşitlendirmesi gerekmektedir.

j. Öğrencileri Güdüleme ve Cesaretlendirme

Öğretmenlerin derse başlamadan önce öğrenenleri derse güdülemesinin başarıyı artırması beklenen bir durumdur. Sınıf içinde iyi bir öğrenme ortamı sağlanması öğretmenin sınıftaki öğrenenleri cesaretlendirmesi ile mümkündür. Böyle bir ortamda işlenen derslerde öğrencilerin daha derste daha katılgan davrandığı görülmektedir.

2.2.1. Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi

Farklı ülkelerden ve kültürlerden insanlar yabancı bir dili öğrenmek istemektedirler. Ancak dil öğretimi hususunda bir birliğin sağlanması gerekmektedir. Bu amaçla, Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi Metni hazırlanmıştır.

“Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi, Avrupa ülkelerinde hedef dillere yönelik öğretim programlarının, program yönergelerinin, sınav ve ders kitaplarının vb. hazırlanması için temel oluşturur. Dil öğrenenlerin, bu dilde bildirişimsel gereksinimlerini karşılamak için neler yapmaları ve öğrenmeleri gerektiğini, bildirişimsel açıdan başarılı olabilmeleri için hangi bilgi ve yeterliklerini geliştirmeleri gerektiğini kapsamlı olarak betimler.”(CEFR, 2013, s.11).

Dünya üzerinde her ülkenin kültürel dokusu, gelişmişlik düzeyi, değer ve normları birbirinden farklı olmakla birlikte, eğitim sistemlerinin arasında fark olması da yadsınamaz. “Ülkelerin, kendi eğitim sistemlerini toplumun ihtiyaçları doğrultusunda belirlemiş olmaları, diğer ülkelerin eğitim sistemlerine göre farklılıklar göstermesi doğal bir durumdur.”(Köse, 2007, s.110). Ancak ana dili, yaşam şartları ve kültürleri vb. açılardan farklılık taşıyan bireyler, çerçeve metin sayesinde ortak bir anlayış ile dil eğitimi alabileceklerdir.

“Çerçeve, amaçların tanımlanması için, içerik ve yöntemlere ortak bir temel sağlayarak derslerin, izlencelerin ve şartların daha şeffaf olmasını sağlamayı amaçlar. Bu şekilde de modern dilleri öğretimi alanında uluslar arası işbirliğini destekler.” (Sarıbaş, 2014, s.18).

2.2.1.1. Avrupa Dil Portfolyosu

Bu portfolyo dil öğrenenlerin, birçok dilde elde ettikleri her türlü öğrenim deneyimlerini biriktirip çokdillilik yeterliği doğrultusunda gösterdikleri başarıları belgelemelerini sağlar (CEFR, 2013, s.27).

2.2.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi Amacıyla Yazılmış Eserler

Geçmişten günümüze Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi önemli bir konu olmuş ve bu alanda pek çok eser yazılmıştır. Bu eserlerden bazıları hakkında aşağıda bilgi verilmiştir.

2.2.2.1. DîvânüLugâti't-Türk

11. yüzyılda (1072-1077) Kâşgarlı Mahmud tarafından yazılmış bir eser olan Dîvânü Lugâti't-Türk'ün içinde Türk dilleri hakkında bilgiler yer almaktadır. Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla Türkçe yazılan eser Abbasî halifesine sunulmuştur.

“Eser, Türk dilinin ilk sözlüğü, ilk grameri, ilk antolojisi, ilk folklor kitabı, ilk kültür hazinesi; kısaca Türk ansiklopedisidir; Türk'ün dilini, edebiyatını, coğrafyasını, tarihini, oyunlarını, müziğini, inançlarını, soyunu sopunu toplayan paha biçilemez bir hazinedir”(Argunşah ve SağolYüksekkaya, 2013, s.20-21).

Kaşgarlı Mahmud eserinde, 7500 Türkçe kelimenin anlamını vermiş olup bu kelimeleri farklı Türk boylarından derlemiştir.

“Türkçe sözlerin Arapça karşılıkları verildikten sonra mutlaka kelimelerin içinde bulunduğu bir örnek cümle verilir. Örnekler sık sık bir atasözü veya bir dörtlük de olabilmektedir. Daha sonra örneğin Arapça karşılığı yazılır.”(Ercilasun, 2004, s.322).

İçerisinde halk edebiyatı ürünlerinden olan sav, sagu ve koşuk örneklerini barındırması bakımından oldukça dikkat çeken eserde yazar, Türk dünyasından bilgiler içeren bir haritaya da yer vermiştir.

2.2.2.2. Muhakemetü'l Lügateyn

Ali Şir Nevâî tarafından Çağatay Türkçesi ile kaleme alınan Muhakemetü'l Lügateyn, “iki dilin karşılaştırılması” anlamına gelmektedir. Eserde Türkçenin Farsçadan daha üstün olduğu üzerinde durulmuştur.

“Bir dil öğretim yöntemi olan ve Kâşgarlı Mahmud'un düşüncelerini açıklamak için seçtiği: Hedef kitleye kendi dilleriyle seslenmek; kendi dilleriyle bir karşılaştırma yapmak fırsatını sağlamak yolunu Ali Şir Nevâî de benimsemiştir”(Erdem, 2009,s.893).

2.2.2.3. Codex Cumanicus

“Karadeniz’in kuzeyindeki Kıpçak (Kuman) Türklerinden İtalyanlar ve Almanlar tarafından 14. yüzyılda derlenmiş iki bölümlük bir eserdir. Yazı dilini değil, o zamanki Kıpçakların konuşma dilini, ağızlarını yansıtır.”(Ercilasun, 2004, s.386).

“Kitabın en önemli özelliği Latin-Gotik harfleriyle yazılmasıdır. İlk 55 yaprak İtalyanlarca, sonraki 26 yaprak Almanlarca yazılmıştır. İçerik olarak Latince-Farsça-Kıpçak Türkçesi sözlüktür. Ticaretle ve günlük yaşamla ilgili 2500 Türkçe sözcük içeren sözlükte ayrıca İncil’den çeviriler, bazı Katolik ilahilerinin çevirileri, Kıpçakça dil bilgisi kuralları ve 47 atasözü vardır. Kitap misyoner Fransiskan rahiplerinin Kıpçaklara Hıristiyanlığı yaymalarını kolaylaştırmak amacıyla yazılmıştır.”(Erdem, 2009,s. 896).

2.2.2.4. Kitâbü’l-İdrâk li-Lisâni’l-Etrâk

“Memlük Kıpçak Türkçesiyle yazılan sözlük ve gramerlerin en eskisidir. “Türklerin dilini anlama kitabı” anlamına gelen bu eser, Berberî asıllı bir Arap gramercisi olan Ebu Hayyan tarafından yazılmıştır. Mısır’da Türkçenin önem kazandığını fark eden Ebu Hayyan, Türkçe bilmeyen Araplara Türkçeyi öğretmek amacıyla gramer kitapları yazmıştır.”(Argunşah ve Sağol Yüksekaya, 2013, s.283).

2.2.2.5. Kitâb-ı Mecmû-ı Tercümân-i Türkî ve Acemî ve Mugâlî

“Araplara Türkçe öğretmek için yazılmış sözlüklerden birisidir. Eserin yazarı, yazıldığı yer ve tarih bilinmemektedir. Yazar kitabını hazırlarken daha önce yazılmış Türk dili gramerlerini gördüğünü ve onların yolunu takip ettiğini belirtir. Ayrıca Kıpçak Türkçesini “halis Kıpçak Türkçesi”, “halis Türkçe” gibi terimlerle anarak Türkmenceden ayırır. Kitap iki kısımdan meydana gelmektedir. Birinci kısım Arapça-Türkçe sözlük (63 yaprak), ikinci kısım Moğolca-Farsça sözlüktür (13yaprak).”(Argunşah ve Sağol Yüksekaya, 2013, s.284).

2.2.2.6. Et-Tuhfetü’z-Zekiyye fi’l-Lügati’t-Türkiyye

“Arap alfabesine göre düzenlenmiş bir sözlük ve dil bilgisi bölümünden oluşan eserin yazarı belli değildir. Anonim bir kitap olduğu ve XV. yüzyılın ilk yarısında, Mısır’da yazıldığı sanılmaktadır. Başlıca iki bölümden oluşan kitabın birinci bölümünde alfabetik sırayla ayrı alt bölümler biçiminde Kıpçakça adlar ve eylemler, ikinci bölümde ise biçim bilgisi ele alınmıştır. Yaklaşık 2000 sözcük içerir.”(Erdem, 2009, s.896).

2.2.2.7. Bülğatü'l-Müştâk fî Lûgati't-Türk ve'l-Kıfçak

“14. yüzyılın ikinci yarısında veya 15. yüzyıl başlarında yazılmış Arapça-Türkçe bir sözlüktür. Kitabın yazarı Cemâleddin Ebû Muhammed Abdullah et-Türkî adlı bir Türktür. Kitabın ilk sayfasında Ebûbekir adlı bir kişi 855 (1451)tarihinde bu kitabı okuduğunu kaydetmiştir. Bu kayıttaki 855, *terminus antequem'dir*; yani eser bu tarihten sonra yazılmış olamaz.”(Ercilasun, 2004, s.391).

2.2.2.8. El-Kavânînü'l-Külliyeli-Zabti'l-Lügati't-Türkiyye

“Araplara Türkçenin kurallarını ve gramerini öğretmek için Arap filolojisi metoduyla yazılmış bir kitaptır. 15. Yüzyıl başlarında Kahire’de yazıldığı tahmin edilmektedir. Yazarı ve yazılış yeri belli değildir. Yalnız gramer konularını içermektedir. Üç bölüm ve bir sonuçtan oluşmaktadır. Birinci bölümde fiil kip ve ekleri, ikinci bölümde isim ve ona bağlı olanlar ile kısa tutulan üçüncü bölümde ekler yer alır. Sonrasında bir sonuç bölümü bulunmaktadır.”(Argunşah ve Sağol Yüksekaya, 2013, s.287-288).

“El-Kavânîn’in tek nüshası vardır ve İstanbul Süleymaniye Kütüphanesi Şehit Ali Paşa bölümünde saklanmaktadır.”(Ercilasun, 2004, s.393).

2.3. Dil Becerileri

Dil becerileri dinleme, konuşma, yazma ve okuma olarak dört temel beceri alanını ifade etmektedir. Bunlardan dinleme ve okuma anlama becerileri, yazma ve konuşma da anlatma becerileri olarak nitelendirilir. Dil öğretiminde, bu becerilerin birbirini destekleyici biçimde öğretilmesi önem taşır. Çünkü bireyler günlük yaşamlarında bile bu becerilerin hepsinden faydalanarak bilgi ve beceri elde ederek yaşamını sürdürmektedir. “Dil öğretimi bir bütündür. Günümüz dünyasında artan iletişim ihtiyacı ve yabancı dil öğrenme isteği de göz önüne alındığından dil öğretim merkezlerinde yabancı dili her yönüyle öğretme anlayışı yerleşmeye başlamıştır.”(Güzel ve Barın, 2013, s.267). Yani yabancı bir dilin öğretilmesi bazı dil becerilerinin öğretimi ile sınırlı değil, temel dil becerilerinin bütününe öğretilmesi ile yapılmaktadır.

2.3.1. Dinleme Becerisi

Dinleme becerisi, hem ana dili Türkçe olan öğrenciler için hem de yabancı dil olarak Türkçeyi öğrenenler için dil öğreniminde önemli yere sahiptir. Öğrencilerin diğer dil becerilerinde de yetkin olabilmeleri dinleme becerisinin kazanılabilmesine bağlıdır. “Dinleme becerisinin kazandırılmasında genel amaç, öğrencinin amaç dilde dinlediği bir iletiyi doğru olarak anlamasını sağlamaktır.”(Güzel ve Barın, 2013, s.268). Bu sayede öğrencilerin iletişim kurma becerisi de gelişecektir. İnsan, sosyal bir varlık olması nedeniyle toplumla sürekli iletişim hâlinindedir.

“Toplumsal ve demokratik yaşayışın gelişmesi, radyoda, televizyonda, açık havada ya da bir salonda izlenen bir konuşmayı anlamının önemini büyük ölçüde arttırmıştır.” (Calp ve Calp, 2016, s.76). Dinleme becerisi gelişmiş olan bireyler, kendisine anlatılmak isteneni doğru biçimde anlayabilir ve toplumsal hayatta diğer insanlarla sağlıklı iletişim kurabilirler.

Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme becerilerinin geliştirilmesi dili daha etkili kullanmalarına yardımcı olmaktadır. Çünkü dinleyerek öğrendiklerini birey, hem yazılı anlatımlarında hem de sözel iletişimlerinde kullanabilmektedirler.

2.3.2. Okuma Becerisi

Okuma becerisi gerek günlük yaşamda bilgi ve becerilerin kazanılması gerekse akademik anlamda bireylerin kendisini geliştirebilmesi için oldukça önemli bir beceridir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için de okuma becerisi oldukça önemlidir. Okuma becerisinin araştırmacılar tarafından çeşitli tanımları yapılmıştır.

“Okuma; öğrencinin öğrenmeye çalıştığı dildeki yazılı bir metni doğru olarak anlamasıdır. Okuma, metinden anlam çıkarıldığı zaman gerçekleşen bir beceridir, yoksa yapılan eylem yalnızca bir seslendirme olur.”(Güzel ve Barın, 2013, s.272) .Yani okuma, okunanların zihinde yorumlanması ile gerçekleşmektedir. Bu beceri sayesinde, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler yazılı metinler aracılığıyla hem sözcük dağarcığını genişletebilmekte hem de bu sayede kendisini daha iyi ifade edebilmektedirler.

“Kısaca okuma, en kolay yoldan bireyin kendini anlaması ve anlatabilmesidir.”(Batur, Gülveren ve Bek, 2010, s.34). Okuma becerisi gelişen bireyler, bilgi birikimi ve ifade gücü bakımından kendilerini geliştirdikleri için daha iyi biçimde düşüncelerini ifade edebilirler.

2.3.3. Konuşma Becerisi

Konuşma becerisinin günlük yaşamda önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir durumdur. İnsanların toplumsal ilişkilerini sürdürebilmesi için iletişim kurmaları gerekir. Konuşma becerisi gelişen bireyler daha rahat kendilerini ifade edebilirler. Konuşma becerisinin geliştirilmesi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de önemlidir.“Yabancı dil öğretiminde en önemli becerinin konuşma olduğu söylenebilir. Çünkü dil, iletişimin temelidir ve iletişim konuşma ile başlar.” (Güzel ve Barın, 2013, s.279). Konuşma becerisinin öğrencilerde gelişiminin sağlanması dil öğretiminin etkili biçimde yapılmasını sağlayabilir.

Konuşma becerisinin geliştirilmesi için öğrencileri derste etkin kılmak ve çeşitli uygulama çalışmaları ile konuşma becerisini kullanmalarını sağlamak yararlı olabilir.

2.3.4. Yazma Becerisi

Anlatma becerilerinden olan yazma becerisi gerek ana dili Türkçe olan öğrenciler gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için oldukça önemli bir beceridir. İnsanlar dil becerilerini kullanarak bilgileri alır ve bunlardan iletişim kurmakta yararlanır. Ancak öğrenciler yazılı anlatım çalışmaları sırasında pek çok hata yapabilmektedirler. Bu durumun birçok nedeni olabilir.

Genellikle öğrenciler yazma becerisini en zor beceri olarak kabul ederler (Çakır, 2010, s.166-167).Öğrencilerde yazma becerisinin gelişimi için çokça uygulama çalışması yaptırılması ve bu alanda öğrencilerin desteklenmesi yazma becerisine dair önyargılarını ortadan kaldırabilir. Bu sayede öğrenciler, yazma çalışması için güdülenebilir ve yazma becerileri gelişebilir.

2.4. Yazma Eğitimi

Çağlar boyunca toplumların çeşitli deneyimler sonucu elde ettikleri bilgilerin yeni nesillere aktarımında kullanmış oldukları yazının günümüz medeniyetlerinin oluşumuna katkı sağladığı bilinmektedir. Yani elde edilen deneyimler ve ulaşılan bilgiler gelecek nesillere yazı ile aktarım imkânı bulmuştur.

“Yazı, milletler için büyük bir öneme sahiptir. Milletler kendilerine has kültürlerini oluşturup geliştirmelerinde önemli bir işlev görür. Çünkü yazı, dilin en sağlam ayağıdır.” (Göçer, 2019, s.8). Yani yazı ile birlikte kültürel değerler de aktarım imkânı bulmaktadır.

“Yazılı anlatım kavramını Calp ve Calp (2016, s.161) çalışmasında, kişisel, toplumsal, evrensel ve meslekî konu ve sorunların, belirli bir amaç doğrultusunda, dil kuralları ile anlatım tekniklerine uygun olarak bir bütünlük içinde yazıyla anlatılması olarak açıklamıştır.” Yani yazma eylemi ifade edilmek istenenlerin düzenlenmesini ve dil bilgisi kurallarına uygun biçimde ifade edilmesini içerir.

2.4.1. Ana Dilinde Yazma Eğitimi

Gerek günlük yaşamımızda gerekse akademik çevrede, fikirleri, olay veya durumları aktarmak için sıklıkla yazma faaliyetinde bulunulur. Yaşantımızla bu kadar içi içe bulunan yazma becerisinin gerek ana dilinde eğitim alan gerekse yabancı dil olarak Türkçe öğrenen yabancı öğrencilerde geliştirilmesi önemli bir konu olmuştur. Çünkü, etkili bir şekilde kendini ifade etmek isteyen bireyler yazılı anlatımın ifade gücünden yararlanmalıdırlar. Bu bağlamda yazma eylemini, edinilen bilgilerin veya ifade edilmek istenenlerin düşünce süzgecinden geçirilerek organize edilmiş biçimde ve semboller aracılığıyla kâğıda aktarılması olarak ifade edebiliriz.

Calp ve Calp’ın (2016, s.162) çalışmasında, yazılı anlatım etkinlikleri sayesinde bireylerin aşağıdaki kazanımlara ulaşabileceklerini ifade etmişlerdir:

- Günlük hayatta güzel yazmanın önemini kavrar.
- Sağlıklı bir kişilik geliştirmede güzel yazmanın rolünü kavrar.
- Meslek hayatında güzel yazmanın önemini kavrar.
- Kitle iletişim araçlarının güzel yazma üzerindeki etkilerini açıklar.
- Duygu ve düşüncelerini amaca uygun olarak yazıyla anlatabilir.
- Sözcük dağarcığını zenginleştirebilir.
- Düşünce ile dil arasındaki ilişkiyi kavrayabilir.
- Birikim elde etmenin güzel yazmada önemini kavrayabilir.
- Kitap okuma alışkanlığının güzel yazmadaki rolünü kavrayabilir.
- Bilimsel, eleştirci, doğru ve yaratıcı düşünebilir.
- Güzel yazmadan zevk alır.

- Güzel yazmanın önemini takdir eder.
- Günlük yaşamda Türkçenin yanlış kullanımına karşı duyarlı olur.
- Türkçeyi doğru kullanmayı alışkanlık haline getirebilir.

Ülkemizde yazma eğitimi öğrencilere ilköğretim aşamasında verilmeye başlanmakta beraber Türkçe derslerinde bu beceri geliştirilmektedir. Oysaki dil becerileri birbirlerini destekleyici nitelik taşıdığı için yazma becerisinde sağlanan ilerlemeler diğer anlama ve anlatma becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda yazma etkinliklerine büyük önem verilmelidir.

2.4.2. Yabancı Dilde Yazma Eğitimi

“Yabancı uyruklu öğrencilere yazma becerisi kazandırma söz konusu olduğunda, bu becerinin hedef dilde planlanması ve alışkanlık hâline dönüştürülmesi zahmetli ve zor olmaktadır.” (Maden, Dincel ve Maden, 2015, s.748). Öğrenciler yazılı anlatım çalışmaları oluştururken hata yapmaktan çekinebilmekte veya isteksiz davranabilmektedirler. Öncelikle öğrencilerin güdülenmesini sağlamak ve yeterince uygulama çalışmasına zaman ayırmak yazma eğitiminin amacına ulaşmasına yardım edebilir. Bununla birlikte öğrencilerin kendilerini sözlü veya yazılı olarak iyi bir şekilde ifade edebilmeleri kelime hazinesinin zenginliği ile de ilişkilidir.

Yazma etkinlikleri, duygu ve düşüncelerin öğrenilen dilin kurallarına uygun olarak organize edilmesini içerdiği için öğrenciler tarafından zor olarak nitelendirilebilmektedir. Bunun yanı sıra öğrencilerin güdülenme eksikliği veya yazma sürecinde kaygı duymaları yazma becerisinin gelişimini olumsuz yönde etkileyebilir.

Öğrencilere yazma becerisinin kazandırılmasında ve yazma etkinliklerinin uygulanmasında öğretmenin önemli rolü olduğu yadsınamaz. Öğretmenler farklı öğretim tekniklerini kullanarak yazma çalışmalarının daha verimli yapılmasını sağlayabilirler.

2.5. Dil Bilgisi

Dilbilgisi gerek yabancı öğrencilere Türkçe öğretirken gerekse ana dili Türkçe olan öğrencilere Türkçe öğretirken üzerinde durulması önem arz eden bir konudur. Dil bilgisi kavramı üzerine araştırmacıların pek çok çalışma ve tanım yaptıkları görülmektedir.

Aytaş ve Çeçen'e (2010, s.78) göre dil bilgisi, temel dil becerileri olan "okuma, yazma, konuşma ve dinleme"den farklı olarak "dilin kurallar manzumesi" şeklinde tanımlanabilecek bir alandır. Bununla birlikte anlama ve anlatma becerilerinin, dil bilgisi öğretimi sayesinde gelişen alanlar olduğu bilinmektedir. Dil bilgisi öğretimi ile birlikte dilinin kurallarını öğrenen bireyler, yapı ve anlam bakımından doğru cümleler kurarak anlatmaya çalıştığı bir durumu veya fikri etkili biçimde ifade edebilirler.

"Dil bilgisi bir metni okuma, anlama ve üretmenin en önemli anahtarıdır. Bu nedenle uzun yıllar öğrencilere dil bilgisini iyi öğretmek okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi, dilin iyi kullanılması ve dille ilgili sorunların çözülmesi amaçlanmıştır."(Güneş, 2013, s.172). Bundan hareketle öğrendiği dilde, cümlelerin kuruluşunda cümlenin öğelerini, kelimelerin tür ve görevlerini bilen öğrencilerin yabancı bir dili daha etkili kullanacağı söylenebilir.

Dil bilgisi, sistemi oluşturan kuralları bulmayı, bunları tutarlı bir biçimde açıklamayı amaçlayan çalışma alanıdır (Erdem ve Çelik, 2011, s.1030). Öğrendiği dilin ses ve şekil bilgisine hâkim olan öğrenciler için yazılı bir metin oluşturmak daha kolay olacaktır. Öğrencilerin kuralları ezberlemek yerine uygulama çalışmaları yapmaları da zamanla bu yapıları içselleştirmelerini sağlayacaktır.

Dil bilgisi; dilin ses ve şekil özelliklerini, sözcük türlerini, cümle yapılarını ve tüm bunların anlamlı bir yapıya dönüşmesini ayrıntılarıyla inceleyen bilim dalıdır (Öztürk ve Ömeroğlu, 2015, s.70). Tanımdan hareketle öğrenmek istediği dilin ses ve şekil bilgisini bilen ve gerek cümle bilgisi gerekse sözcük türleri hususunda yeterli bilgiye sahip olan öğrencilerin dil öğretiminin amacına daha hızlı ulaşması beklenebilir.

Dil bilgisi, daha doğru, daha kusursuz düşünmemize yarar (Karaalioglu, 2014, s.10). Bu ifadeden hareketle hedef dilin dil bilgisi kurallarını öğrenen bireyler, sözlü ve yazılı kompozisyonlarında cümle bilgisi ve ses bilgisi bakımından daha doğru ifadeler kullanarak anlatmak istediklerini etkili biçimde aktarabileceklerdir.

2.5.1. Ana Dili Olarak Türkçe Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi

Ana dili Türkçe olan bireyler önce aile ve yakın çevresinde bulunan insanlardan dili öğrenerek bilgi ve beceri kazanmaktadırlar. Daha sonra bireyler eğitim hayatının başlamasıyla birlikte ana dilinin kurallarını öğrenmektedirler. Dil bilgisi öğretimi, öğrencilere düşüncelerini

yeterli, doğru ve etkili biçimde aktarma imkânını vermesinin yanı sıra ana dilinin zenginliğinin farkına varmalarına da yardımcı olur.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ise öğrenciler, hedef dilin anlama ve anlatma becerilerini öğrenirken aynı zamanda dil bilgisi kurallarını da öğrenmektedirler. Dört temel dil becerisi, dil bilgisi öğretimiyle birlikte birbirini tamamlayıcı biçimde öğretilmektedir. Ana dili olarak Türkçe dili konuşurları ile yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin dil bilgisini kurallarını öğrenme zamanları farklıdır.

“Dil bilgisi öğretiminin amacına ulaşmasında hedef kitlenin dikkate alınması gerekmektedir. Yabancı dil olarak öğretilirken kuralın ezberletilmesi doğru olsa bile aynı yöntem dili zaten kullanan biri için yararlı olmayabilir.” (Aytaş ve Çeçen, 2010, s. 87). Bu açıdan öğretmenin kullanacağı yöntemleri, uygulayacağı etkinlikleri öğrenci kitlesinin özelliklerine göre seçmesi önemlidir.

2.5.2. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Dil Bilgisi Öğretimi

Türk dilini yabancı dil olarak öğrenenlere dil bilgisi kuralları temel dil becerileri dersleri ile eş zamanlı olarak verilmektedir. Öğrencilere önce hedef dilin kuralları sezdirilmekte sonra kurallara ulaşmaları sağlanmaktadır. Öğrenilmek istenilen dilin kuralları ile dinleme ve okuma metinlerinde karşılaşan bireyler ezber yapmak yerine bağlam içerisinde dilin yapısını fark edebilmektedirler.

Öğrencilerin sınıf içi etkinliklerde etkin rol alması ve öğretmenlerin dil bilgisi yapılarını hazır sunmak yerine önce anlama ve anlatma çalışmalarında sezdirmeleri öğrencilerin öğrendiği dilin kurallarını içselleştirmelerine yardım edebilir. Bununla beraber öğretmenlerin meslekî deneyimi, yöntem ve teknik bilgisi de yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde etkili unsurlardır. Çünkü derslerin sıkıcı olmaktan öte verimli biçimde işlenebilmesi için öğretmenlerin öğrencilerin dikkatini derse çekebilmeleri gereklidir.

Özellikle dil bilgisi derslerinde öğrencilerin zorlandıkları konularda yeterli geri bildirim verilmesi ve onların derse güdülenmelerinin sağlanması dil öğretiminin etkili biçimde yapılmasına yarar sağlayabilir.

Yabancı dil eğitimi bazı ilkeler doğrultusunda verilmelidir. Demirel'e (2019, s.32-33) göre yabancı dil olarak esas alınan genel ilkeler şu şekilde özetlenebilir:

1. Öğretime dinleme ve konuşma becerilerini geliştirme ile başlanması,
2. Öğrencilerin temel tümce kalıplarını öğrenmelerinin ve ezberlemesinin sağlanması,
3. Kullanılan dilin öğretilmesi,
4. Öğrencilerin yeni dil alışkanlıkları oluşturulmasına yardımcı olunması,
5. Öğrencilerin dilin seslerini en iyi şekilde çıkarmalarının öğretilmesi,
6. Amaç dil ile ana dil arasında sorun olan ses ve yapıların öğretilmesi,
7. Öğretim materyallerinin kolaydan zora doğru sıralanıp sunulması,
8. Yeni cümle kalıplarının bilinen sözcüklerle öğretilmesi,
9. Öğrencilere öğrendiklerini kullanma olanağının tanınması,
10. Yeni bir yapıyı sunmadan önce örnekler verilmesi,
11. Başlangıç düzeyinde öğrenci hatalarının hemen anında düzeltilmesi,
12. Bir seferde bir tek sorunla uğraşılması,
13. Amaç dilin o dili ana dili olarak konuşan kişilerin konuştuğu gibi öğretilmesi,
14. Öğretilen dilin kültürünün de öğretilmeye çalışılması,
15. Sınıf içi bireysel farklılıkların dikkate alınması,
16. Öğrencilerin sınıfta daha çok konuşma yapmalarına olanak sağlanması,
17. Bütün bilinenlerin öğretilmeye çalışılmaması,
18. Öğrencilere sorumluluk verilmesi; öğrencilerin bireysel çalışmalar için yönlendirilmesi. Bu çalışmaların öğrencilerin farklı yönelişlerine cevap verecek nitelikte olmasına dikkat edilmesi,
19. Dersi planlarken derse çeşitlilik getirmeye dikkat edilmesi,
20. Öğrenci başarısını ölçerken sadece öğretilenlerden sorulması; öğretilmeyen konularla ilgili soru sorulmaması.

2.5.3. Dil Bilgisi Öğretiminde Sıfat-fiiller

Ergin (2013, s. 333-334) sıfat-fiillerin, zaman ve hareket kavramlarını koruyan, ancak isim gibi kullanılan ve isim gibi çekilen eylem biçimi olduğunu ifade etmiş olup bu eylem biçimini oluşturmak için, fiil kök ve gövdelerine partisip yani sıfat-fiil eklerinin getirildiğini ifade etmiştir. Ergin (2013), bu eklerin asıl işlevlerinin geçici hareket isimleri oluşturmak olduğunu dile getirmiş olup gerektiği durumlarda

kalıcı isimler oluşturabildiklerine ve şahıs ekleri alması neticesinde şekil ve zaman eki durumuna geçebilmelerine değinmiştir.

Korkmaz (2009, s. 909-911) sıfat-fiillerin, sıfat gibi kullanılan fiil şekilleri olduğunu ifade etmesinin yanı sıra bu eklerin yapılarında zaman kavramının bulunmasının onları çekimli fiillere yaklaştırdığını da dile getirmiştir. Korkmaz (2009) sıfat-fiillerin başlıca özelliklerini, onların birer fiil şekli oldukları, yapılarında hareket ve zaman kavramı bulunduğu, geçici birer hareket adı kurdukları, sıfat ve ad gibi kullanıldıkları ve ad çekimi ekleriyle çekime girebildikleri; bu niteliklerin bir sonucu olarak da hem adlaşma hem de fiilleşme özelliklerine sahip oldukları şeklinde ifade etmiştir.

Karasoy, Yavuz, Direkci ve Kayasandık (2016, s.152) ise sıfat-fiillerin, fiil kök ve gövdelerine getirilen ekler yoluyla oluşturulan geçici sıfatlar olduğunu ifade etmişlerdir.

“Kısaca fiillerin sıfat şekilleri olarak tanımlanabilecek sıfat-fiiller, isim gibi kullanılabilen, isme getirilen bütün çekim eklerini alabilen kelime çeşididir (Atak, 2004, s.10).”

2.5.3.1. Türkçe Öğretiminde Sıfat-fiiller

2.5.3.1.1. -an, -en Sıfat-Fiil Eki

Ergin (2013, s.334) bu ekin eski Türkçede -ğan, -gen biçiminde olduğunu açıklamasının yanı sıra ekin geniş zamanı ifade ettiğini ve eskiden beri en geniş ölçüde kullanılan bir sıfat-fiil eki olduğunu ifade etmiş olup bu ekin şekil ve zaman eki durumuna geçmediğini de dile getirmiştir. Banguoğlu'na (1990, s. 425)göre, -en eki oldukça sınırlanmış bir şimdiki zaman anlatımı ve salt kılıcı anlamı taşırlar.

2.5.3.1.2. -ar, -er, -r Sıfat-Fiil Eki

Ergin (2013, s.335) bu eklerin geniş zaman ifade ettiğini ve çok fazla kullanılmadıklarını dile getirmekle beraber geniş zaman sıfat-fiili olarak, daha çok -an, -en'li şeklin kullanıldığını açıklamıştır. Korkmaz (2009, s. 950) bu sıfat-fiilin dilimizde en çok sıfat

kullanılışı ile yerleştiğini ve geçici hareket adı olarak yok denecek seyreklikte olduğunu ifade etmiştir.

2.5.3.1.3. -dık, -dik, -duk, -dük Sıfat-Fiil Eki

Korkmaz (2009, s. 911) bu eklerin sıfat ve isim olarak kullanılan çok yaygın bir sıfat-fiil eki olduğuna değinmiştir. Ergin (2013, s.335) ise bu eklerin geçmiş zaman ifade ettiğini ve çok kullanılan bir partisip eki olduğunu dile getirmekle birlikte bu eklerin dikkat çeken tarafının iyelik eki olarak kullanılması olduğunu ifade etmiş ve şekil ve zaman eki durumuna geçmediklerine de değinmiştir.

2.5.3.1.4. -mış, -miş, -muş, -müş Sıfat-Fiil Eki

Ergin'in (2013, s.335) ifadesiyle, geçmiş zaman ifade etmekte olan bu ek çokça kullanılan bir partisip eki olmakla birlikte şekil ve zaman eki durumuna geçen partisip eklerindedir. Korkmaz (2009, s. 923) ise, -mİş, -mUş ekiyle kurulan geçmiş zaman sıfat-fiili de dilimizde sıfat, geçici ad, kalıcı ad ve zarf görevleri yüklenmiş olduğuna değinmiştir.

2.5.3.1.5. -maz, -mez Sıfat-Fiil Eki

Ergin'in (2013, s.336) ifadesiyle, menfi geniş zaman partisip eki olan bu ek eskiden beri geniş ölçüde kullanıla gelmiştir: *ağrı-maz (başım)*, *din-mez (ağrı)*, *sön-mez (ışık)*, *bit-mez tüken-mez (iş)* misallerinde olduğu gibi.

2.5.3.1.6. -acak, -ecek Sıfat-Fiil Eki

Korkmaz (2009, s. 966), bu ekin birleşik bir ek yapısında olduğunu, her türlü fiil kök ve gövdelerine gelebildiğini ifade etmiş olup bu ekin gerçekleşmesi gelecek zamana yönelmiş geçici sıfatlar ve geçici hareket adları kurduğunu da dile getirmiştir.

2.5.3.1.7. -ası, -esi Sıfat-Fiil Eki

Ergin (2013, s.337) bu ekin gelecek zaman ifade ettiğini dile getirmiş, ayrıca ekin Eski Anadolu Türkçesinde bazen şekil ve zaman eki durumuna da geçtiğini ifade etmiştir.

Ana dili kullanıcılarından farklı olarak Türkçeyi hedef dil olarak öğrenen kişiler gerek sözlü iletişim gerekse anlama ve anlatma becerilerini geliştirme çalışmaları sırasında hedef dilin grameri ile karşılaşmaktadırlar. Üç düzey ve altı basamaktan oluşan dil öğrenme

sürecinin her aşamasında belirli dil bilgisi kuralları öğrencilere verilmektedir. Daha sonra yeterli örneklerle ve uygulama çalışmalarıyla yazılı ve sözlü iletişimlerinde bu dil bilgisi yapılarını kullanarak içselleştirmeleri sağlanmaktadır. Bu kurallar öğrencilerin dilin yapısını fark etmelerini ve ifade etmek istediklerini doğru biçimde karşısındakine iletmelerini sağlamaktadır.

Öğrenciler önceki düzeylerde Türk dilinin gramer kuralları içerisinde yer alan sıfat-fiil yapısını sezmelerinin yanı sıra sıfat-fiiller konusu B2 düzeyinde işlenen bir dil bilgisi konusudur. Bireyler konu ile ilgili yeterli alıştırma çalışmaları yaptıktan sonra yazılı anlatımlarında bunları kullanabilmekte ve daha etkili biçimde kendilerini ifade etme becerisi kazanabilmektedirler.

2.6. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları üzerine hazırlanan bazı çalışmalardan bahsedilmiştir. Alan yazın incelendiğinde Türk dilinin yabancı dil olarak öğretiminde fiilimsiler üzerine yapılan çalışmalar ile karşılaşılmasına rağmen öğrencilerin sıfat-fiil kullanımı üzerinde duran araştırmalara az rastlanılmıştır.

2.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi ile İlgili Araştırmalar

Demirel (1989) “Yabancı Dil Öğretmenlerinin Yeterlikleri” adlı çalışmasında, yabancı ve Türk öğreticilerin idealde göstermeleri beklenen yeterlikler ile gerçekte sergiledikleri yeterlikler arasındaki farkın nasıl olduğu üzerine bir incelemede bulunulmuştur. Öğreticilerin göstermeleri beklenen meslek bilgisi, alan bilgisi, kültür bilgisi ve tüm öğretmenlik bilgisi yeterlikleri ile gerçekte gösterdikleri yeterlikler arasında bir farkın olup olmadığına bakılmıştır. 50 yabancı ve 50 Türk öğreticinin dâhil edildiği çalışma anket-survey yöntemi ile hazırlanmıştır. Öğreticilerin gerçek ve ideal durumlarda alan bilgisi yeterliklerinin arasında anlamlı farkların olmadığı bulunmuştur. Bunun yanı sıra Türk öğreticiler konuşma ve dinleme becerilerinde kendilerini yabancı öğreticilere nazaran yetersiz gördüklerini beyan etmişlerdir. Öğreticilerin gerçek ve ideal durumlarda meslek bilgisi yeterlikleri hususunda anlamlı farklar bulunamamıştır. Bununla beraber yabancı ve Türk öğreticilerin öğretme yaklaşımları farklılık arz etmiştir. Türk öğreticiler yapısalcı yaklaşıma ve yabancı öğreticiler ise iletişimci yaklaşıma ağırlık vermişlerdir. Yabancı ve Türk öğreticilerin idealde göstermeleri beklenen kültür bilgisi

yeterlikleri arasında anlamlı farklar olmamasına rağmen gerçekte gösterdikleri kültür bilgisi yeterlikleri arasında farkların olduğu saptanmıştır. Yabancı ve Türk öğretmenlerin gerçek ve ideal durumlarda tüm öğretmenlik bilgisi yeterlikleri arasında anlamlı farkların olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Sonuç itibariyle, Türk ve yabancı öğretmenlerin benzer nitelikler ile donatılarak yetiştirilmiş oldukları ve meslekî hayatta da öğretmenlik yeterlikleri arasında önem farklarının bulunmadığı bilgisine ulaşılmıştır.

Barın'ın (2010) "Yabancılara Türkçe Öğretimi Amacıyla Yazılan "Ecnebilere Mahsus" Elifbâ Kitabı Üzerine" adlı çalışmada, 1892'de Selim Gürcü tarafından kaleme alınan "Ecnebilere Mahsus Elifbâ" kitabı üzerine bilgiler verilmiştir. Kitabın içerisinde 64 ünitenin bulunmakta olduğu ve eserin 38 sayfadan meydana geldiği dile getirilmesinin yanı sıra okuma ve yazmaya yeni başlayan yabancılara yönelik olduğu da ifade edilenler arasındadır. Kitapta kullanılan öğretim yöntemleri üzerine açıklamalarda bulunulmuş ve yararlanılan öğretim ilkeleri (yakından uzağa, ayanîlik, bilinenden bilinmeyene vs.) üzerine söz söylenmiştir. Sonuç olarak önem kazanmaya devam eden Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusu üzerine yapılan çalışmaların gün yüzüne çıkarılmasının ve eserlerdeki ortak noktalarının belirlenmesinin yapılacak yeni çalışmalara kılavuzluk edeceği dile getirilmiştir.

Göçer ve Moğul (2011) "Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi ile İlgili Çalışmalara Genel Bir Bakış" adlı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminin geçmişi çok eskilere dayanmasına rağmen hâlâ kuramsal bir çerçevenin tam olarak oluşturulamadığına değinilmiştir. Çalışmada alan yazın taranmış olmakla beraber çalışmalara ilişkin durum tespiti yapma amacı güdülmüştür. Tarihsel olarak yabancılara Türkçe öğretimine değinilmiş olup bu alanda yazılan bazı eserler hakkında bilgi verilmiştir. Ülkemizde üniversiteler bünyesinde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ile ilgili bulunan ana bilim dalları açılmasına değinilmiştir. Sonrasında bu alanda verilen yüksek lisans ve doktora tezlerinden örnekler verilmiştir. Sonuç olarak Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin ayrı bir disiplin olarak görülmesi gerektiği ve bu alanda çalışacak eğitimcilerin donanımlı kişiler olması gerekliliği dile getirilmekle beraber çağdaş yöntem, teknik ve yaklaşımların kullanılmasına dayalı eğitim verilmesi önerilmiştir.

Biçer (2012) "Hunlardan Günümüze Yabancılara Türkçe Öğretimi" adlı çalışmada, Türk dilinin geçmişten günümüze kadar gelişimine değinilmiştir. Tarihi çok eskilere dayanan Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi; Köktürk öncesinde ve Köktürk döneminde, Uygur

döneminde, Karahanlı döneminde, Kıpçak döneminde, Selçuklu döneminde, Çağatay döneminde, Osmanlı döneminde ve son olarak da Cumhuriyet dönemi olmak üzere sekiz bölümde incelenerek bilgi verilmiş olup, konu üzerinde yapılan bazı çalışmalara da değinilmiştir.

Uzun (2012) “Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri Üzerine” adlı çalışması, dünya üzerinde diğer diller arasında Türkçenin yeri hakkında nüfus, köken, toplum, coğrafya ve dil tipolojisi açılarından saptamalarda bulunulmuştur. Sonuç olarak Türkçenin, dünya üzerindeki diğer dillere nazaran nüfus, köken ve coğrafya açısından nicel ortalamanın biraz üzerinde yer almakta olduğu dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra Türkçenin konuşulduğu ana ülkede çok baskın bir dil olduğuna değinilmekle beraber Türkçenin çok yönlü tipolojik etkileşimlerinin olduğu da ifade edilenler arasındadır.

Durmuş’un (2013) “Türkçenin Yabancılara Öğretimi: Sorunlar, Çözüm Önerileri ve Yabancılara Türkçe Öğretiminin Geleceğiyle İlgili Görüşler” adlı betimsel nitelikteki çalışmada, birtakım yabancılara Türkçe öğretiminde karşılaşılan sorunlara değinilmesinin yanı sıra bunlara bazı çözüm önerileri sunulmuştur. Türkiye’nin uluslar arası düzeyde gerek ekonomik gerekse kültürel vs. bakımlardan üstlendiği rolün Türk dilinin yabancılar tarafından öğrenilmek istenen bir dil olmasında etkili olduğu dile getirilmiştir.

Tok ve Yığın (2013) “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Nedenlerine İlişkin Bir Durum Çalışması” adlı çalışmada, insanların bir dili yabancı dil olarak öğrenme sebeplerinin onların hedef dili öğrenme motivasyonlarını açığa çıkarabilmesi bakımından önem arz ettiği dile getirilmiştir. 57 öğrenci ile gerçekleştirilen çalışmada Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dilimizi öğrenme nedenleri arasında birinci sırayı ‘akademik nedenler’ (f=26) teşkil etmekle beraber ikinci sırayı ‘ekonomik’ (f=22) nedenler almıştır. Evlilik (f=2) ve dinî bağlar (f=2) ise son sıralarda yer almıştır. Yabancı öğrencilerin ülke dağılımları incelendiğinde, öğrencilerin önemli bir bölümünün Avrupa ülkelerinden gelmiş oldukları bilgisine ulaşılmıştır. Öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenleri din bağlamında incelendiğinde Müslüman, Hristiyan ve diğer kategorilerinde öğrencilerin büyük kısmının Türkçe öğrenme nedenleri yine ekonomik, turistik veya akademik sebepler olduğu görülmüştür.

Boylu (2014) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Temel Seviyedeki İrani Öğrencilerin Yazma Problemleri” adlı çalışmada, öğrencilerin yazma problemleri

belirlenmiş olup bunların çözümüne yardımcı olacak öneriler sunulmuştur. Tarama modeli kullanılarak oluşturulan çalışmada, öğrencilerin yapmış oldukları yanlışlar yazımda, söz diziminde, ses ve biçim bilgisinde yapılanlar olmak üzere gruplara ayrılarak ortaya konulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin yaptıkları yanlışların temelinde, ana dilden hedef dile olumsuz aktarım yapılması, merkezde öğrenci sınıflarının homojen olmaması, öğrencilerin hedef dili pratiğe dökmemeleri ve Farsça ve Türkçe dillerinin farklı diller olması nedenleri gösterilmiştir.

Aykaç (2015) “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminin Genel Tarihçesi ve Bu Alanda Kullanılan Yöntemler” adlı çalışmasında, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi üzerine bilgi verilmiş olmasının yanı sıra çalışmada bu alanda kullanılan birtakım yöntemler hakkında da açıklamalar yer almıştır.

Kurt (2017) “Gagauz Yeri Özerk Bölgesinde Türkiye Türkçesi Öğretimi” adlı çalışması, tarama modeline göre hazırlanan betimsel nitelikte bir çalışmadır. Araştırmacı, Moldova Cumhuriyeti Gagavuz Yeri Özerk Bölgesinde lise düzeyinde Türkiye Türkçesi eğitimi alan öğrencilerin dört temel dil becerisinin düzeyleri ile Türkiye Türkçesi eğitime dair tutumlarını tespit etmeyi amaçlamıştır. Sonuçlar incelendiğinde, dört temel dil becerisi alanında en başarılı olunan beceri dinleme olmakla beraber en başarısız olunan beceri ise konuşma olarak açıklanmıştır. Türkiye Türkçesi yazma becerisinde öğrencilerin orta düzeyde başarı sergilediklerine değinilmiştir.

2.6.2. Yazılı Anlatım Becerisi ile İlgili Araştırmalar

Çakır (2010) “Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur?” adlı çalışmasında, anlatma becerilerinden olan yazma becerisinin yabancı bir dili öğrenirken öğrencilerin en çok zorlandığı becerilerden olduğuna değinilmiştir. Tarama modeline kullanılarak oluşturulan bu çalışmanın amacı, yabancı dil öğrenenlerin yazma becerisinin kazanılması hususundaki düşüncelerini ortaya koymak olarak dile getirilmiştir. Örneklemini 149 öğrencinin teşkil etmiş olduğu çalışmada, sonuç itibarıyla çoğu öğrencinin yazma hususunda zorlandığı ifade edilmiştir. Öğrenenlerin yazma becerisini geliştirecek etkinliklerin daha fazla yaptırılması gerekliliğine değinilmiştir.

Albayrak (2010) “Türkçe Öğrenen Moğol Öğrencilerin Yazılı Anlatım Yanlışlarının Dil Bilgisi Açısından Değerlendirilmesi” adlı çalışmasında, öğrencilerin yaptığı yanlışlar altı

başlık altında (ses bilgisi, kavram işaretleri, isim ve fiil tabanları, kavram ilişkileri, cümle, yazım ve noktalama kuralları) incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde Moğolistan'da Türkçe öğretimi ile Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi konuları üzerine bilgi verilmiştir. İkinci bölümde öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında rastlanılan dil bilgisi yanlışlarına değinilmiştir.

İnan (2013) araştırmasını, Türk dilini yabancı dil olarak öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine yapmıştır. Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatım başarıları belirlenmiş olmakla beraber bu başarılar çeşitli değişkenlere göre incelenmiştir. B2 düzeyinde öğrenim gören 71 öğrenci ile araştırma yapılmıştır. Sonuç olarak öğrencilerin yazılı anlatımlarında orta düzey bir başarı sergilediği görülmüştür. Bunun yanı sıra öğrencilerin başarılarının cinsiyet ve ana dili değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık gösterdiği dile getirilmiştir. Araştırmada İranlı öğrencilerin yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışlara da değinilmiştir.

Tiryaki'nin (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi" adlı çalışmasında Türk dilinin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitiminin aşamaları hakkında bilgi verilmekle beraber yazma sürecinin basamaklarına değinilmiştir.

Büyükikiz ve Hasırcı'nın (2013) "Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarının Yanlış Çözümleme Yaklaşımına Göre Değerlendirilmesi" adlı çalışmasında, B2 düzey öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Veriler 42 öğrenciden toplanmakla beraber öğrencilerin yazılı anlatım çalışmalarında belirlenen yanlışlar, yanlış çözümleme yaklaşımı doğrultusunda incelenmiştir. Sonuç olarak öğrenciler en çok yanlış yazım ve noktalama hususunda yapmıştır. Dil bilgisi yanlışları ikinci ve kelime seçiminden kaynaklanan yanlışlar üçüncü sırada yanlış yapılan alanlar olmuştur. Öğrenciler en az yanlış ise söz dizimsel açıdan yapmışlardır.

Maden, Dincel ve A. Maden'in (2015) yapmış oldukları "Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları" adlı çalışmada, üniversite düzeyinde Türkiye'de eğitim gören yabancı uyruklu öğrencilerin yazma kaygıları birtakım değişkenlere göre incelenmiştir. 172 kişi ile yapılan çalışma, tarama modeline göre hazırlanmıştır. Sonuç olarak kadın ve erkek öğrencilerin yazma kaygılarının cinsiyet açısından farklılık göstermediği, uyruklara göre ise farklılık gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır. Bununla beraber yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin yazma kaygılarının yabancı dil bilme durumlarına, öğrenim

gördükleri fakülte /yüksekokullara ve Türkçe öğrenme sürelerine göre farklılık göstermediği belirlenmiştir.

2.6.3. Fiilimsi Kullanımı ile İlgili Araştırmalar

Atak (2004) “Özbek Türkçesinde Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiiller” adlı çalışmasının giriş kısmında, Özbek Türkleri ve Özbek Türkçesi üzerine bilgi vermiştir. Birinci bölümde sıfat-fiil ve zarf-fiiller üzerine genel bilgilere yer verilmiş olup çalışmanın ikinci bölümünde Özbek Türkçesindeki sıfat-fiil ekleri geniş zaman, gelecek zaman ve geçmiş zaman ifadeli sıfat-fiiller olmak üzere üç kategori altında ele alınmıştır. Çalışmanın üçüncü bölümünde Özbek Türkçesindeki zarf-fiiller, basit zarf-fiil ekleri ile kalıplaşmış veya birleşik zarf fiil ekleri başlıkları altında açıklanmıştır. Sonuç bölümünde ise Özbek Türkçesinde sıfat-fiil ve zarf-fiillerin bazılarının kullanımdan düşmek üzere olduğu ifade edilmiştir.

Tekin (2006) “Kazak Türkçesinde Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiil Ekleri” adlı çalışmasında, Kazak Türkçesindeki sıfat-fiiller ve zarf-fiillerin çeşitleri ve özellikleri üzerinde durmuştur. Çalışmada, Kazak Türkçesindeki sıfat-fiil ve zarf-fiil eklerinin, işlev ve anlamları açısından Türkiye Türkçesindeki sıfat-fiil ve zarf-fiil ekleriyle farklılık ve benzerliklerini belirlemek amaçlamıştır. Sonuç olarak, Kazak Türkçesinin coğrafi olarak uzakta bulunması neticesinde Türkiye Türkçesi ile farklılıklarının diğer şivelere nazaran daha fazla olduğu ifade edilmiştir.

Hannoud (2016) araştırmasını, Arapça konuşurların Türkçe isim-fiilleri öğrenmeleri üzerine hazırlamıştır. Araştırmada öğrencilerin isim-fiil öğreniminde karşılaştıkları zorluklar belirlenmiştir. İsim-fiillerin bir seferde işlenmemesi yani farklı gramer konuları içerisinde tekrar edilmesi ve isim-fiiller üzerine daha iyi etkinlikler hazırlanması araştırmacının sunduğu öneriler arasındadır. Araştırmacı, Türkçe ve Arapça arasındaki yapısal farklılıklardan dolayı öğrencilerin isim-fiilleri öğrenmekte zorlandıklarını dile getirmiştir.

Akhmetova (2017) “Kazakistan’da Türkiye Türkçesi Öğretiminde Sıfat-Fiiller Konusunda Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri” adlı çalışmasında, Kazak Türkçesi ve Türkiye Türkçesinde kullanılan başlıca sıfat-fiil kategorilerini karşılaştırmalı biçimde göstermiş ve Kazak Türkçesinde Türkiye Türkçesi öğretimi sürecinde karşılaşılan sorunları belirlemeyi amaçlamıştır. Çalışmada Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı da incelenmiş olup kitaptaki alıştırmaların çok yaratıcı olmadığı ifade edilmiştir. Kazakistan’da

Türkiye Türkçesi öğretimi sırasında karşılaşılan problemlerin oldukça fazla olduğu ifade edilmiş olup çalışmada birtakım etkinlik örneklerine de yer verilmiştir.

Kasapoğlu (2012) araştırmasının, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için zarf-fiillerin öğretimi üzerine işlevsel materyal geliştirme amacı taşıdığını ifade etmiştir. Çalışmada zarf-fiil yapılarından “-ArAk, -Ip, -IncA ve -AlI” yapılarının öğretimi üzerine B2 düzeyi hedef alınarak materyal geliştirilmiştir.

Koşucu (2007) “Türkçenin Yabancılara Öğretiminde Ulaçların Düzeylere Göre İncelenmesi” adlı çalışmada, ulaçlar Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kullanılan HİTİT 1,HİTİT 2veHİTİT 3 kitaplarının temel alınmasıyla incelenmiştir. Sonuç olarak sözü geçen kitaplar ulaç öğretimi açısından yeterli görüldüğü dile getirilmiş olup türevleri ile birlikte 49 ulaça yer verilmesi bakımından da geniş kapsamlı olduğu ifade edilenler arasındadır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, araştırma grubuna, veri toplama araçlarına, verilerin toplanması ve bunların nasıl analiz edildiği üzerine bilgi verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden yorumlayıcı ilişkisel tarama modeline göre hazırlanan betimsel bir araştırmadır. “Genel tarama modelleri, çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacı ile evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleridir.”(Karasar, 2017, s.111).

3.2. Evren ve Örneklem / Araştırma Grubu

Türkçenin yabancı dil olarak öğrenilmek istenen diller arasında önemini arttırması, farklı ülkelerden birçok insanın ülkemize gelmelerini ve Türkçe öğretim merkezleri vd. kurumlarda eğitim almalarını sağlamıştır. Bireyler farklı amaçlarla dilimizi öğrenmek istemektedirler. Eğitim imkânlarından yararlanma, hedef dilde araştırmalar yapma, istihdam olanaklarından faydalanma, seyahat etme vs. bu amaçlar arasında gösterilebilir. İnsanların hedeflerine ulaşabilmeleri adına, etkili bir dil öğretimi verebilmek amacıyla gerek yurt dışı gerekse yurt içinde çeşitli merkezler bulunmaktadır. Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi de bu merkezler arasındadır.

Araştırma sürecinde karşılaşılabilecek sorunların en aza indirilmesi ve araştırmanın daha verimli yürütülebilmesi için Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi, araştırmanın uygulanacağı merkez olarak seçilmiştir. Araştırmanın evrenini B2 düzeyi öğrenciler oluşturmaktadır. Sıfat-fiil konusunda bütün bilgilerin verilmesi ve öğrencilerin bunları içselleştirebilmeleri için süre tanımak adına düzeyin bitiminde uygulama çalışması yaptırılmıştır. Araştırmanın örneklemini 60 öğrenci oluşturmuştur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının Şubat ayında öğrencilerden veri toplayabilmek için gerekli izinler Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi'nden alınmıştır. Verilerin toplanmasında kişisel bilgi formu ve çizgisiz kompozisyon kâğıdı kullanılmıştır. Uzman görüş formu neticesinde alınan cevaplar ile üç adet kompozisyon konusu belirlenmiştir.

3.3.1. Kişisel Bilgi Formu

Kişisel bilgi formunda öğrencilerin demografik özelliklerinin belirlenebilmesi için sorular yer almıştır. Araştırmanın problemine ve alt problemlere cevap alınabilecek biçimde uzman görüşleri neticesinde kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Bu formda öğrencinin cinsiyeti, ana dili, Türkiye'de kalma süresi, Türkçe öğrenme amacı, anne ve baba eğitim durumları, hangi sıklıkla Türkçe yayın (kitap, dergi, gazete vs.) okudukları bilgilerine yer verilmiştir.

3.3.2. Yazma Formu

Araştırmada öğrencilerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiilleri kullanımlarını belirlemek için yazdırılabilecek kompozisyon konuları uzman görüşleri alınarak belirlenmiştir. Çizgisiz kompozisyon kâğıdı kullanılarak öğrencilerin yazılı anlatım çalışmasını değerlendirirken biçim özelliklerine dikkat edip etmediğine bakılabilmesine zemin hazırlanmıştır.

3.4. Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasının öncesinde Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezinden öğrenci sayısı gibi birtakım konular üzerine bilgi toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2018-2019 eğitim öğretim yılının Şubat ayında öğrencilerden veri toplayabilmek için gerekli izinler Akdeniz TÖMER'den alınarak veriler toplanmıştır. Veriler B2 düzeyini bitirmiş olan öğrencilerden toplanmış olup yazılı anlatım çalışmasının tamamlamaları için bir ders saati süre tanınmıştır. Öğrencilere uzman görüşü doğrultusunda hazırlanan kompozisyon konularından birini seçerek yazılı anlatım çalışması yapmaları sağlanmıştır.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada toplanan veriler nicel veri analiz teknikleri kullanılarak yorumlanmıştır. Araştırma kapsamında kullanılan dereceli puanlama anahtarı üç alan uzmanı tarafından puanlanmıştır. Puanlayıcıların her bir bölüm için verdikleri puanlar puanlayıcılar arası güvenilirlik analizinden kullanılmak üzere SPSS 24.0 nicel veri analiz programına aktarılmıştır. Üç ya da daha fazla puanlayıcının yer alması durumunda sıklıkla kullanılan puanlayıcılar arası güvenilirlik hesaplama tekniklerinden Fleiss KAPPA analizi uygulanmıştır. Ardından araştırmanın bağımlı ve bağımsız değişkenleri için kayıp değer ve uç değer analizi yapılmıştır. Bu analizin ardından veri analiz süreçlerine devam edilmiştir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan *cinsiyet*, *ana dil*, *Türkiye’de kalma süresi*, *Türkçeyi öğrenme amacı*, *anne eğitim düzeyi*, *baba eğitim düzeyi* ve *Türkçe yayın okuma sıklığı* için ayrı ayrı normallik testi uygulanarak kullanılacak analiz tekniğine karar verilmiştir. Bağımsız değişkenlerden *ana dil*, *Türkiye’de kalma süresi* ve *kitap okuma sıklığında dil ve anlatım bölümüne* ait veriler normal dağılım göstermiş, bu bölüm için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır. Diğer bölümlere ait verilerin normal dağılım örüntüsü sergilememesi üzerine *cinsiyet* için parametrik olmayan karşılaştırma tekniklerinden Mann-Whitney U testi, *ana dil*, *Türkiye’de kalma süresi*, *Türkçeyi öğrenme amacı*, *anne eğitim düzeyi*, *baba eğitim düzeyi* ve *kitap okuma sıklığı* için diğer bir parametrik olmayan karşılaştırma tekniği olan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Yapılan analizler sonucu elde edilen bulgular, istatistiksel temelli olarak yorumlanmıştır.

3.5.1. Dereceli Puanlama Anahtarı

Dereceli puanlama anahtarını Calp ve Calp’ın (2016, s.187) tarafından geliştirilen yazılı anlatım değerlendirme ölçeği ve Kurt’un (2017, s. 118) yazma becerisi değerlendirme ölçeği temel alınarak, alınan uzman görüşleri doğrultusunda araştırmacı tarafından maddeler eklenerek dereceli puanlama anahtarı oluşturulmuştur.

3.5.2. Güvenirlik

Tablo 3.1. Fleiss KAPPA puanlayıcılar arası güvenirlik analizi sonuçları

Kategori	Fleiss KAPPA
Biçim /Düzen	,77
Yazım-Noktalama	,83
Dil ve Anlatım	,68
Sıfat-fiil (1)	,67
Sıfat-fiil (2)	,73
Sıfat-fiil (3)	,53
Sıfat-fiil (4)	,70
Sıfat-fiil (5)	,71
Sıfat-fiil (toplama)	,67

Tablo 3.1’de araştırmada görev alan puanlayıcılar arası güvenirlik analizi sonuçları verilmiştir. Araştırma kapsamında üç alan uzmanı puanlayıcı olarak değerlendirme yaptığı için üç ya da daha fazla puanlayıcılar arası güvenirliği test etmek için sıklıkla kullanılan Fleiss KAPPA analizi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre, *yazım ve noktalama* bölümünde ,83’lük güvenirlik düzeyiyle mükemmel bir uyum; *biçim-düzen* (,77), *dil ve anlatım* (,68), *sıfat-fiil (1)* (,67), *sıfat-fiil (2)* (,73), *sıfat-fiil (4)* (,70), *sıfat-fiil (5)* (,71) , *sıfat-fiil (toplama)* (,67) bölümlerinde iyi düzeyde ve *sıfat-fiil (3)* (,53) bölümünde de puanlayıcılar arasında orta düzeyde bir uyum oranı elde edilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın bulguları ve yorumlarına yer verilmiştir. Bulgu ve yorumlardaki sıfat-fiil (1) bölümü sıfat-fillerin işlevlerini bilmeyi, sıfat-fiil (2) bölümü sıfat-fiil eklerinin yazılışlarını doğru kullanmayı, sıfat-fiil (3) bölümü sıfat-fiil eklerini cümlenin anlamına uygun kullanmayı, sıfat-fiil (4) bölümü sıfat-fiil ekleriyle diğer ekler arasındaki farkı kavramayı ve sıfat-fiil (5) bölümü sıfat-fiil eklerini söz dizimine uygun kullanmayı ifade etmektedir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.1.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Cinsiyetlerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları cinsiyete göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak cinsiyete göre normallik testi sonuçları tablo 4.1’de gösterilmiştir.

Tablo 4.1 Cinsiyete göre normallik testi sonuçları

	Cinsiyet	W	Shapiro-Wilk	
			sd	p
Biçim/Görünüm	Kız	,884	29	,004
	Erkek	,889	31	,004
Yazım-Noktalama	Kız	,892	29	,006
	Erkek	,908	31	,012
Dil ve Anlatım	Kız	,869	29	,002
	Erkek	,889	31	,004
Sıfat-fiil (toplam)	Kız	,907	29	,014
	Erkek	,915	31	,018
Sıfat-fiil (1)	Kız	,916	29	,024
	Erkek	,925	31	,032
Sıfat-fiil (2)	Kız	,878	29	,003
	Erkek	,897	31	,006
Sıfat-fiil (3)	Kız	,901	29	,010
	Erkek	,922	31	,026
Sıfat-fiil (4)	Kız	,926	29	,042
	Erkek	,925	31	,032
Sıfat-fiil (5)	Kız	,904	29	,012
	Erkek	,868	31	,001

Tablo 4.1’de katılımcıların cinsiyetine göre normallik testi sonuçları verilmiştir. Örneklem büyüklüğünün bazı araştırmacılara göre 50, bazılarına göre ise 35’in altında olması durumunda Shapiro-Wilk normallik testinin kullanılmasının önerilmesi nedeniyle ilgili tabloda sadece bu teste ait bulgular verilmiştir. Yukarıdaki tabloda da görüldüğü gibi ele alınan her bir bölümde anlamlılık değeri ,05’in altındadır ($p < ,05$). Bu nedenle, katılımcıların cinsiyet değişkeni bakımından normal dağılım örüntüsü sergilememektedir. Elde edilen bu bulgulara göre katılımcıların cinsiyet değişkeni bakımından karşılaştırmasında parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Mann Whitney U testi kullanılacaktır (bkz. Tablo 4.2).

Tablo 4.2 Cinsiyete göre Mann Whitney U testi sonuçları

	Cinsiyet	S	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Biçim/Görünüm	Kız	29	30,22	876,50	441,500	,905
	Erkek	31	30,76	953,50		
Yazım-Noktalama	Kız	29	30,60	887,50	446,500	,964
	Erkek	31	30,40	942,50		
Dil ve Anlatım	Kız	29	30,19	875,50	440,500	,894
	Erkek	31	30,79	954,50		
Sıfat-fiil (toplam)	Kız	29	29,95	868,50	433,500	,813
	Erkek	31	31,02	961,50		
Sıfat-fiil (1)	Kız	29	30,05	871,50	436,500	,846
	Erkek	31	30,92	958,50		
Sıfat-fiil (2)	Kız	29	29,21	847,00	412,000	,575
	Erkek	31	31,71	983,00		
Sıfat-fiil (3)	Kız	29	30,47	883,50	448,500	,988
	Erkek	31	30,53	946,50		
Sıfat-fiil (4)	Kız	29	30,21	876,00	441,000	,898
	Erkek	31	30,77	954,00		
Sıfat-fiil (5)	Kız	29	29,05	842,50	407,500	,528
	Erkek	31	31,85	987,50		

Tablo 4.2’de katılımcıların araştırmada kullanılan dereceli puanlama anahtarındaki her bir bölüme ait puanlarının cinsiyete göre analiz sonuçları verilmiştir. İlgili tablo incelendiğinde, katılımcıların bölümlerden aldıkları puanların [(*Biçim/Düzen*) $U=441,500$, $p>,05$],[(*Yazım-Noktalama*) $U=446,500$, $p>,05$], [(*Dil ve Anlatım*) $U=440,500$, $p>,05$],[(*Sıfat-fiil toplam*) $U=433,500$, $p>,05$], [(*Sıfat-fiil 1*) $U=436,500$, $p>,05$], [(*Sıfat-fiil 2*) $U=412,500$, $p>,05$], [(*Sıfat-fiil 3*) $U=448,500$, $p>,05$], [(*Sıfat-fiil 4*) $U=441,000$, $p>,05$], [(*Sıfat-fiil 5*) $U=407,500$, $p>,05$] kadın-erkek katılımcılar arasında anlamlı farklılaşma göstermediği görülmektedir. Başka bir deyişle, cinsiyet ayrımı yapılmadığında, katılımcıların dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puanlar cinsiyete göre değişmemektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.2.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Ana Dillerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları ana dillerine göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak öğrencilerin ana diline göre normallik testi sonuçları tablo 4.3’te gösterilmiştir.

Tablo 4.3 Katılımcıların ana diline göre normallik testi sonuçları

	Anadil	Shapiro-Wilk				Anadil	Shapiro-Wilk		
		W	sd	P			W	sd	p
Biçim/ Görünüm	Farsça	,797	8	,027	Sıfat-fiil (3)	Farsça	,939	8	,600
	Arapça	,818	7	,062		Arapça	,893	7	,288
	Kırgızca	,730	10	,002		Kırgızca	,649	10	,000
	Fransızca	,728	7	,007		Fransızca	,759	7	,016
	Türkmençe	,847	13	,026		Türkmençe	,770	13	,003
	Rusça	,496	6	,000		Rusça	,821	6	,090
	Kazakça	,695	9	,001		Kazakça	,838	9	,055
Yazım- Noktalama	Farsça	,771	8	,014	Sıfat-fiil (4)	Farsça	,881	8	,193
	Arapça	,719	7	,006		Arapça	,657	7	,001
	Kırgızca	,806	10	,017		Kırgızca	,756	10	,004
	Fransızca	,742	7	,010		Fransızca	,600	7	,000
	Türkmençe	,747	13	,002		Türkmençe	,811	13	,009
	Rusça	,683	6	,004		Kazakça	,707	9	,002
	Kazakça	,775	9	,011					
Dil ve Anlatım	Farsça	,878	8	,181	Sıfat-fiil (5)	Farsça	,859	8	,117
	Arapça	,934	7	,582		Arapça	,870	7	,185
	Kırgızca	,931	10	,463		Kırgızca	,509	10	,000
	Fransızca	,937	7	,611		Fransızca	,840	7	,099
	Türkmençe	,942	13	,489		Türkmençe	,531	13	,000
	Rusça	,956	6	,790		Rusça	,700	6	,006
	Kazakça	,919	9	,382		Kazakça	,655	9	,000
Sıfat-fiil (1)	Farsça	,881	8	,193	Sıfat-fiil (toplam)	Farsça	,919	8	,422
	Arapça	,453	7	,000		Arapça	,860	7	,150
	Kırgızca	,790	10	,011		Kırgızca	,932	10	,465
	Fransızca	,732	7	,008		Fransızca	,873	7	,196
	Türkmençe	,734	13	,001		Türkmençe	,662	13	,000
	Kazakça	,758	9	,007		Rusça	,869	6	,223
Sıfat-fiil (2)	Farsça	,641	8	,000					
	Arapça	,930	7	,550					
	Kırgızca	,729	10	,002					
	Fransızca	,664	7	,001					
	Türkmençe	,706	13	,001					
	Rusça	,822	6	,091					
	Kazakça	,853	9	,080					

Tablo 4.3’te katılımcıların ana dillerine göre normallik testi sonuçları verilmiştir. İlgili tabloda da görüldüğü gibi her bir değişkene ait katılımcı sayısı alt sınır olan 35’in altındadır. Bu nedenle, Shapiro-Wilk normallik testi bulguları verilmiştir. Mevcut tablo incelendiğinde, dil ve anlatım bölümü dışındaki her bölümde en az bir değişkenin ,05’in altında olduğu görülmektedir. ($p < ,05$). Dil ve anlatım bölümünde ise bütün değişkenler için anlamlılık değeri

,05'in üstündedir ($p > ,05$). Bu durumda, katılımcıların ana dilleri arasında anlamlı bir farklılaşma olup olmadığını öğrenmek için dil ve anlatım bölümüne bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi, diğer bölümlere ise parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis testi uygulanacaktır.

Tablo 4.4 Katılımcıların anadiline göre Kruskal Wallis Testi sonuçları

	Anadil	S	Sıra Ortalaması	H	p
Biçim /Düzen	Farsça	8	9,19	54,793	,000
	Arapça	7	6,64		
	Kırgızca	10	52,45		
	Fransızca	7	21,00		
	Türkmençe	13	45,73		
	Rusça	6	23,17		
	Kazakça	9	33,89		
Yazım-Noktalama	Farsça	8	7,38	53,271	,000
	Arapça	7	8,71		
	Kırgızca	10	49,70		
	Fransızca	7	22,00		
	Türkmençe	13	47,38		
	Rusça	6	22,00		
	Kazakça	9	34,56		
Sıfat-fiil (1)	Farsça	8	6,56	53,362	,000
	Arapça	7	9,64		
	Kırgızca	10	49,30		
	Fransızca	7	21,00		
	Türkmençe	13	47,62		
	Rusça	6	24,00		
	Kazakça	9	34,11		
Sıfat-fiil (2)	Farsça	8	7,94	51,520	,000
	Arapça	7	12,29		
	Kırgızca	10	49,25		
	Fransızca	7	17,50		
	Türkmençe	13	47,62		
	Rusça	6	22,83		
	Kazakça	9	34,39		
Sıfat-fiil (3)	Farsça	8	8,19	52,115	,000
	Arapça	7	9,43		
	Kırgızca	10	51,20		
	Fransızca	7	20,93		
	Türkmençe	13	46,08		
	Rusça	6	22,83		
	Kazakça	9	33,78		
Sıfat-fiil (4)	Farsça	8	6,38	52,643	,000
	Arapça	7	10,00		
	Kırgızca	10	51,20		
	Fransızca	7	23,14		
	Türkmençe	13	46,08		
	Rusça	6	26,00		
	Kazakça	9	31,11		
Sıfat-fiil (5)	Farsça	8	6,06	54,775	,000
	Arapça	7	11,79		
	Kırgızca	10	49,40		
	Fransızca	7	20,14		
	Türkmençe	13	48,31		
	Rusça	6	22,33		
	Kazakça	9	33,56		
Sıfat-fiil (toplam)	Farsça	8	6,88	53,296	,000
	Arapça	7	9,29		
	Kırgızca	10	50,55		
	Fransızca	7	19,36		
	Türkmençe	13	46,65		
	Rusça	6	25,08		
	Kazakça	9	34,67		

Tablo 4.4'te normal dağılım örüntüsü sergilemeyen bölümler için Kruskal Wallis karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir. Tabloda gösterilen bulgulara baktığımızda, katılımcıların ana dillerine göre her bölüm için anlamlı farklılaşma görülmektedir ($p < ,05$). Bu farklılaşmanın ana diller arasında nasıl bir sıra izlediğine bakıldığında sıfat-fiile ait her bir alt boyutta ve toplam puanda Kırgız Türkçesi –Türkmen Türkçesi –Kazak Türkçesi-Rusça-Fransızca-Arapça-Farsça şeklinde olmuştur. Yazım ve noktalama bölümde de aynı sıra meydana gelirken Rusça ve Fransızca dilleri arasında herhangi bir fark meydana gelmemiştir. Biçim/düzen bölümde de yine benzer bulgular ortaya çıkmış, sıralamadaki tek farklılık son sıradaki Arapça diliyle bir önceki sıradaki Farsçanın yerinin değişmesi olmuştur. Bu bulgulardan hareketle, Kırgız Türkçesini konuşan katılımcılar en başarılı grup olurken, Arapça ve Farsça dilini konuşan katılımcılar diğer dillere nazaran daha düşük puanlar elde etmiştir.

Tablo 4.5 Varyansların homojenliği testi (dil ve anlatım)

Levene Testi	sd1	Sd2	p
1,744	6	53	,129

Tablo 4.5'te bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından birisi olan levene varyansların homojenliği testi sonuçları verilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, dil ve anlatım bölümünün anlamlılık değeri ,05'ten büyüktür ($DA=.129$, $p > ,05$). Bu nedenle, varyansların homojenliği varsayımı sağlanmış, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi için gerekli koşullar yerine getirilmiştir.

Tablo 4.6 Bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları (dil ve anlatım)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5575,856	6	929,309	277,494	,000
Grup içi	177,494	53	3,349		
Toplam		59			

Tablo 4.6'da gösterilen tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, katılımcıların anadilleri ile dil ve anlatım bölümünden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($F(6,53)=277,494$; $p = ,000$).

Tablo 4.7 Post-hoc analizi sonuçları (dil ve anlatım)

Dil ve Anlatım	(I) Anadil	(II) Anadil	Ortalama Farkı (I-II)	S	p
Tukey HSD	Farsça	Arapça	-1,02964	,94712	,929
	Kırgızca	Türkmençe	1,58246	,76974	,393

Tablo 4.7’de anadiller arasında ikili karşılaştırmalara ait bulgular verilmiştir. Yapılan post-hoc analizinden elde edilen bulgulara göre Farsça-Arapça ($p=,929$) ve Kırgız Türkçesi-Türkmen Türkçesi ($,393$) dilleri arasında anlamlı bir fark görülmemiş, diğer dillerde fark anlamlı olarak bulunmuştur ($p <,05$).

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.3.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Türkiye’de Kalma Sürelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları Türkiye’de kalma sürelerine göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak öğrencilerin Türkiye’de kalma sürelerine göre normallik testi sonuçları tablo 4.8’te gösterilmiştir.

Tablo 4.8 Türkiye’de kalma süresine göre normallik testi sonuçları

	Kalma süresi	Shapiro-Wilk			Kalma süresi	W	Shapiro-Wilk		
		W	sd	p			sd	p	
Biçim/Düzen	0-3	,799	15	,004	Sıfat-fiil (3)	0-3	,930	15	,272
	3-6	,632	13	,000		3-6	,766	13	,003
	6-9	,705	11	,001		6-9	,833	11	,025
	9-12	,732	12	,002		9-12	,709	12	,001
	21-24	,700	6	,006		21-24	,640	6	,001
Yazım-Noktalama	0-3	,750	15	,001	Sıfat-fiil (4)	0-3	,821	15	,007
	3-6	,713	13	,001		3-6	,446	13	,000
	6-9	,727	11	,001		6-9	,727	11	,001
	9-12	,778	12	,005		9-12	,746	12	,002
	21-24	,496	6	,000		21-24	,683	6	,004
Dil ve Anlatım	0-3	,946	15	,464	Sıfat-fiil (5)	0-3	,902	15	,103
	3-6	,947	13	,547		3-6	,790	13	,005
	6-9	,921	11	,328		6-9	,625	11	,000
	9-12	,948	12	,614		9-12	,465	12	,000
	21-24	,838	6	,126		21-24	,496	6	,000
Sıfat-fiil (1)	0-3	,717	15	,000	Sıfat-fiil (toplam)	0-3	,929	15	,265
	3-6	,552	13	,000		3-6	,868	13	,049
	6-9	,824	11	,019		6-9	,930	11	,413
	9-12	,667	12	,000		9-12	,931	12	,394
	21-24	,640	6	,001		21-24	,841	6	,132
Sıfat-fiil (2)	0-3	,816	15	,006					
	3-6	,806	13	,008					
	6-9	,862	11	,062					
	9-12	,597	12	,000					
	21-24	,496	6	,000					

Tablo 4.8’de katılımcıların Türkiye’de kalma süresine göre normallik testi sonuçları verilmiştir. Bölümlere ait anlamlılık değerleri (p) incelendiğinde, dil ve anlatım bölümü dışındaki bölümlerin anlamlılık değeri en az bir değışkende ,05’in altında olduğu görülmektedir. Bu yüzden, katılımcıların Türkiye’de kalma süreleri ile aldıkları puanlar

arasında karşılaştırma yapmak amacıyla dil ve anlatım bölümünde bağımsız örneklem için varyans analizi, diğer bölümlerde ise parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis testi uygulanacaktır.

Tablo 4.9 Katılımcıların Türkiye’de kalma süresine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Kalma süresi	S	Sıra Ortalaması	H	p	
Biçim /Düzen	0-3	15	8,00	55,761	,000	
	3-6	13	22,00			
	6-9	11	34,00			
	9-12	12	48,92			
	12-15	1	48,50			
	18-21	1	42,50			
	21-24	6	52,75			
	24+	1	55,50			
Yazım-Noktalama	0-3	15	8,00	55,572	,000	
	3-6	13	22,00			
	6-9	11	34,00			
	9-12	12	48,75			
	12-15	1	47,50			
	18-21	1	47,50			
	21-24	6	53,75			
	24+	1	47,50			
Sıfat-fiil (1)	0-3	15	8,00	55,517	,000	
	3-6	13	22,38			
	6-9	11	33,68			
	9-12	12	51,00			
	12-15	1	55,00			
	18-21	1	41,50			
	21-24	6	49,00			
	24+	1	46,00			
Sıfat-fiil (2)	0-3	15	9,97	53,462	,000	
	3-6	13	19,96			
	6-9	11	34,00			
	9-12	12	50,46			
	12-15	1	39,00			
	18-21	1	45,00			
	21-24	6	52,08			
	24+	1	45,00			
Sıfat-fiil (3)	0-3	15	8,77	53,984	,000	
	3-6	13	21,81			
	6-9	11	33,18			
	9-12	12	49,67			
	12-15	1	54,00			
	18-21	1	54,00			
	21-24	6	50,00			
	24+	1	46,00			
Sıfat-fiil (4)	0-3	15	8,07	54,479	,000	
	3-6	13	24,46			
	6-9	11	31,00			
	9-12	12	50,00			
	12-15	1	56,00			
	18-21	1	44,00			
	21-24	6	50,00			
	24+	1	50,00			
Sıfat-fiil (5)	0-3	15	8,73	55,492	,000	
	3-6	13	21,15			
	6-9	11	34,00			
	9-12	12	49,75			
	12-15	1	51,50			
	18-21	1	51,50			
	21-24	6	49,75			
	24+	1	51,50			
Sıfat-fiil (toplam)	0-3	15	8,00	54,883	,000	
	3-6	13	22,00			
	6-9	11	34,00			
	9-12	12	50,00			
	12-15	1	51,50			
	18-21	1	43,00			
	21-24	6	51,08			
	24+	1	49,00			
	Total	60				

Tablo 4.9’da katılımcıların Türkiye’de kalma süreleri ile aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testi bulguları sunulmuştur. Test sonuçlarına göre bölümlere ait anlamlılık değerinin ,05’in altında olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, katılımcıların aldıkları puanların Türkiye’de kaldıkları süreye göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı şeklinde yorumlanabilir. Kalma süreleri ile ilgili detaylı inceleme sonucu, en düşük puan ortalamasına sahip olan katılımcıların 0-3 aralığında Türkiye’de kalma seçeneğini işaretleyenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. En yüksek puan değerlerine sahip olan ise 24+ aydır Türkiye’de kaldığını beyan eden katılımcılar olmuştur.

Tablo 4.10 Varyansların homojenliği testi (dil ve anlatım)

Levene Testi	sd1	Sd2	p
1,904	4	52	,124

Tablo 4.10’da bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından birisi olan Levene varyansların homojenliği testi sonuçları verilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, dil ve anlatım bölümünün anlamlılık değeri ,05’ten büyüktür (DA=.124, p >,05). Bu nedenle, varyansların homojenliği varsayımı sağlanmış, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi için gerekli koşullar yerine getirilmiştir.

Tablo 4.11 Bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları (dil ve anlatım)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5264,732	4	1316,183	369,473	,000
Grup içi	185,241	52	3,562		
Toplam		56			

Tablo 4.11’de verilen bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, katılımcıların Türkiye’de kalma süreleri ile dil ve anlatım bölümünden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir (F (4,52)=369,473; p =,000).

Tablo 4.12 Post-hoc analizi sonuçları (dil ve anlatım)

Dil ve Anlatım	Kalma süresi (I)	Kalma süresi (II)	Ortalama Farkı (I-II)	S	p
Tukey HSD	9-12	21-24	-,77833	,94371	,922

Tablo 4.12’de katılımcıların Türkiye’de kalma süreleri arasındaki ikili karşılaştırmalara ait bulgular verilmiştir. Yapılan post-hoc analizinden elde edilen bulgulara

göre 9-12-21-24 ($p=,922$) kalma süreleri arasında anlamlı bir fark görülmemiş, diğer sürelerde fark anlamlı olarak bulunmuştur ($p <,05$).

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat-Fiil Kullanımları ile Öğrencilerin Türkçe Öğrenme Amacına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları Türkçe öğrenme amacına göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak öğrencilerin Türkçe öğrenme amacına göre normallik testi sonuçları tablo 4.13’te gösterilmiştir.

Tablo 4.13 Türkçeyi öğrenme amacına göre normallik testi sonuçları

	Öğrenme Amacı	W	Shapiro-Wilk	
			sd	p
Biçim/Düzen	İş bulma	,902	31	,008
	Seyahat etme			
	Eğitim	,631	26	,000
Yazım-Noktalama	İş bulma	,934	31	,058
	Seyahat etme			
	Eğitim	,677	26	,000
Dil ve Anlatım	İş bulma	,912	31	,015
	Seyahat etme			
	Eğitim	,542	26	,000
Sıfat-fiil (Toplam)	İş bulma	,931	31	,045
	Seyahat etme			
	Eğitim	,658	26	,000
Sıfat-fiil (1)	İş bulma	,930	31	,044
	Seyahat etme			
	Eğitim	,674	26	,000
Sıfat-fiil (2)	İş bulma	,949	31	,145
	Seyahat etme			
	Eğitim	,698	26	,000
Sıfat-fiil (3)	İş bulma	,928	31	,039
	Seyahat etme			
	Eğitim	,746	26	,000
Sıfat-fiil (4)	İş bulma	,950	31	,161
	Seyahat etme			
	Eğitim	,506	26	,000
Sıfat-fiil (5)	İş bulma	,956	31	,231
	Seyahat etme			
	Eğitim	,615	26	,000

Tablo 4.13’te katılımcıların Türkçeyi öğrenme amacına göre normallik testi bulguları verilmiştir. Örneklem büyüklüğünün her bir değişken için alt sınıf olan 35’ten küçük olması nedeniyle Shapiro-Wilk normal testi bulguları dikkate alınmış, tabloda da görüldüğü gibi

bölgümlere ait anlamlılık değęerinin en az bir değęişken için ,05'in altında olması nedeniyle dağılımının normal olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları ile aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis testi kullanılacaktır.

Tablo 4.14 Türkçeyi öğrenme amacına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Türkçeyi Öğrenme Amacı	S	Sıra Ortalaması	H	p
Biçim /Düzen	İş bulma	31	19,24	36,668	,000
	Seyahat etme	2	13,25		
	Türk kültürünü tanıma	1	12,50		
	Eğitim	26	45,94		
Yazım-Noktalama	İş bulma	31	18,98	36,248	,000
	Seyahat etme	2	18,25		
	Türk kültürünü tanıma	1	11,50		
	Eğitim	26	45,90		
Dil ve Anlatım	İş bulma	31	18,73	37,400	,000
	Seyahat etme	2	17,75		
	Türk kültürünü tanıma	1	12,00		
	Eğitim	26	46,23		
Sıfat-fiil (1)	İş bulma	31	19,37	36,322	,000
	Seyahat etme	2	13,75		
	Türk kültürünü tanıma	1	11,00		
	Eğitim	26	45,81		
Sıfat-fiil (2)	İş bulma	31	19,44	33,592	,000
	Seyahat etme	2	18,00		
	Türk kültürünü tanıma	1	14,50		
	Eğitim	26	45,27		
Sıfat-fiil (3)	İş bulma	31	19,55	34,030	,000
	Seyahat etme	2	14,75		
	Türk kültürünü tanıma	1	15,00		
	Eğitim	26	45,37		
Sıfat-fiil (4)	İş bulma	31	20,18	30,871	,000
	Seyahat etme	2	18,25		
	Türk kültürünü tanıma	1	10,50		
	Eğitim	26	44,52		
Sıfat-fiil (5)	İş bulma	31	19,35	36,866	,000
	Seyahat etme	2	14,50		
	Türk kültürünü tanıma	1	10,00		
	Eğitim	26	45,81		
Sıfat-fiil (toplam)	İş bulma	31	19,69	33,669	,000
	Seyahat etme	2	14,00		
	Türk kültürünü tanıma	1	12,00		
	Eğitim	26	45,37		
	Toplam	60			

Tablo 4.14'te katılımcıların Türkçeyi öğrenme amacıyla aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ait bulgular verilmiştir. Tabloda yer alan anlamlılık değęerlerine bakıldığında, her bir bölüm için anlamlılık değęerinin ,05'in altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların Türkçeyi öğrenme amaçları ile aldıkları puanlar arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (p <,05). Katılımcıların aldıkları puanların Türkçeyi öğrenme amacına göre nasıl değęiştiğine ait verilere baktığımızda sıfat-fiil (3) bölümü dışındaki bütün bölümlerde eğitim-iş-seyahat-Türk

kültürünü tanıma şeklinde bir sıra oluşmaktadır. Sıfat-fiil (3) bölümünde ise eğitim-iş-Türk kültürünü tanıma-seyahat şeklinde sıralama oluşmuştur. Bu bulgulara göre, eğitim amaçlı Türkçeyi öğrenen katılımcılar en yüksek puanları elde ederken Türk kültürünü tanıma ve seyahat amaçlı Türkçe öğrenenler en düşük puan alan katılımcılar olmuştur.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.5.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Anne Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları annenin eğitim durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak anne eğitim durumlarına göre normallik testi sonuçları tablo 4.15’te gösterilmiştir.

Tablo 4.15 Anne eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları

	Anne Eğitim	Shapiro-Wilk				Shapiro-Wilk		
		W	sd	p		W	sd	p
Biçim/Düzen	Hiç gitmedi	,863	4	,271	Sıfat-fiil (3)	,893	4	,397
	İlkokul	,842	15	,013		,912	15	,144
	Ortaokul	,452	9	,000		,888	9	,190
	Lise	,887	18	,035		,796	18	,001
	Yüksek lisans Doktora	,682	12	,001		,737	12	,002
Yazım-Noktalama	Hiç gitmedi	,864	4	,274	Sıfat-fiil (4)	,948	4	,706
	İlkokul	,884	15	,054		,885	15	,057
	Ortaokul	,763	9	,008		,570	9	,000
	Lise	,850	18	,008		,863	18	,014
	Yüksek lisans Doktora	,846	12	,032		,737	12	,002
Dil ve Anlatım	Hiç gitmedi	,980	4	,904	Sıfat-fiil (5)	,826	4	,158
	İlkokul	,901	15	,099		,936	15	,333
	Ortaokul	,680	9	,001		,766	9	,008
	Lise	,949	18	,406		,775	18	,001
	Yüksek lisans Doktora	,933	12	,417		,465	12	,000
Sıfat-fiil (1)	Hiç gitmedi	,849	4	,222	Sıfat-fiil (toplam)	,902	4	,442
	İlkokul	,914	15	,157		,916	15	,168
	Ortaokul	,570	9	,000		,882	9	,167
	Lise	,886	18	,033		,803	18	,002
	Yüksek lisans Doktora	,768	12	,004		,921	12	,295
Sıfat-fiil (2)	Hiç gitmedi	,863	4	,271				
	İlkokul	,801	15	,004				
	Ortaokul	,869	9	,119				
	Lise	,867	18	,016				
	Yüksek lisans Doktora	,680	12	,001				

Tablo 4.15’te katılımcıların annelerinin eğitim düzeylerine göre normallik testi bulguları verilmiştir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonuçlarına göre, her bir bölümdeki değişkenlerden en az birine ait anlamlılık değeri (p) ,05’in altında olması nedeniyle, veriler normal dağılım göstermektedir (p < ,05). Bu yüzden, katılımcıların anne eğitim düzeyleri ile

aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi test etmek amacıyla parametrik olmayan bir karşılaştırma testi olan Kruskal Wallis testi uygulanacaktır.

Tablo 4.16 Anne eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Eğitim anne	N	Sıra Ortalaması	H	p
Biçim /Düzen	Hiç gitmedi	4	8,63	49,720	,000
	İlkokul	15	12,13		
	Ortaokul	9	21,06		
	Lise	18	39,81		
	Yüksek lisans	12	51,08		
	Doktora	2	47,25		
Yazım-Noktalama	Hiç gitmedi	4	4,88	50,548	,000
	İlkokul	15	12,87		
	Ortaokul	9	21,50		
	Lise	18	39,83		
	Yüksek lisans	12	49,58		
	Doktora	2	56,00		
Dil ve Anlatım	Hiç gitmedi	4	6,88	50,583	,000
	İlkokul	15	11,33		
	Ortaokul	9	23,17		
	Lise	18	39,78		
	Yüksek lisans	12	50,63		
	Doktora	2	50,25		
Sıfat-fiil (1)	Hiç gitmedi	4	6,75	49,286	,000
	İlkokul	15	12,57		
	Ortaokul	9	21,72		
	Lise	18	39,81		
	Yüksek lisans	12	50,13		
	Doktora	2	50,50		
Sıfat-fiil (2)	Hiç gitmedi	4	6,25	49,316	,000
	İlkokul	15	12,63		
	Ortaokul	9	21,61		
	Lise	18	40,31		
	Yüksek lisans	12	49,75		
	Doktora	2	49,25		
Sıfat-fiil (3)	Hiç gitmedi	4	5,38	46,925	,000
	İlkokul	15	14,13		
	Ortaokul	9	20,17		
	Lise	18	40,61		
	Yüksek lisans	12	48,67		
	Doktora	2	50,00		
Sıfat-fiil (4)	Hiç gitmedi	4	7,88	46,073	,000
	İlkokul	15	13,27		
	Ortaokul	9	23,17		
	Lise	18	38,06		
	Yüksek lisans	12	51,00		
	Doktora	2	47,00		
Sıfat-fiil (5)	Hiç gitmedi	4	6,50	50,389	,000
	İlkokul	15	12,80		
	Ortaokul	9	20,89		
	Lise	18	40,22		
	Yüksek lisans	12	49,75		
	Doktora	2	51,50		
Sıfat-fiil (toplam)	Hiç gitmedi	4	5,50	49,767	,000
	İlkokul	15	12,53		
	Ortaokul	9	21,78		
	Lise	18	39,94		
	Yüksek lisans	12	50,21		
	Doktora	2	51,25		
	Toplam	60			

Tablo 4.16’da katılımcıların annelerinin eğitim düzeyleri ile aldıkları puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis testine ait bulgular

gösterilmektedir. Elde edilen bulgulara bakıldığında, bölümlere ait anlamlılık değerinin ,05'in altında olduğu görülmektedir. Bu bulgu, anne eğitim düzeyi ile katılımcıların aldıkları puanların anlamlı bir şekilde farklılaştığını göstermektedir (p <,05). Bu değişimin nasıl bir şekilde olduğu incelendiğinde, biçim/düzen, dil ve anlatım, sıfat-fiil (2) ve sıfat-fiil (4) bölümlerinde anne eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılar, diğer bölümlerde ise anne eğitim durumunu doktora düzeyi olarak ifade eden katılımcılar en yüksek puanları almışlardır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.6.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Baba Eğitim Durumlarına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları babanın eğitim durumlarına göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak baba eğitim durumlarına göre normallik testi sonuçları tablo 4.17’te gösterilmiştir.

Tablo 4.17 Baba eğitim düzeyine göre normallik testi sonuçları

	Baba Eğitim	Shapiro-Wilk				Shapiro-Wilk		
		W	sd	p		W	sd	p
Biçim/Düzen	Hiç gitmedi	,750	3	,000	Sıfat-fiil (3)	1,000	3	,992
	İlkokul	,742	9	,004		,952	9	,707
	Ortaokul	,761	15	,001		,882	15	,050
	Lise	,862	15	,026		,837	15	,011
	Yüksek lisans	,620	15	,000		,637	15	,000
	Doktora	,750	3	,000		,750	3	,000
Yazım-Noktalama	Hiç gitmedi	,963	3	,630	Sıfat-fiil (4)	,963	3	,630
	İlkokul	,886	9	,181		,936	9	,542
	Ortaokul	,822	15	,007		,759	15	,001
	Lise	,814	15	,006		,848	15	,016
	Yüksek lisans	,564	15	,000		,720	15	,000
	Doktora	,750	3	,000		,750	3	,000
Dil ve Anlatım	Hiç gitmedi	,973	3	,686	Sıfat-fiil (5)	,963	3	,630
	İlkokul	,878	9	,149		,930	9	,479
	Ortaokul	,857	15	,022		,827	15	,008
	Lise	,907	15	,121		,769	15	,001
	Yüksek lisans	,606	15	,000		,383	15	,000
	Doktora	,987	3	,783				
Sıfat-fiil (1)	Hiç gitmedi	,963	3	,630	Sıfat-fiil (toplam)	,980	3	,727
	İlkokul	,938	9	,565		,929	9	,473
	Ortaokul	,755	15	,001		,917	15	,173
	Lise	,902	15	,103		,773	15	,002
	Yüksek lisans	,565	15	,000		,477	15	,000
	Doktora	1,000	3	,984		,963	3	,630
Sıfat-fiil (2)	Hiç gitmedi	,750	3	,000				
	İlkokul	,812	9	,028				
	Ortaokul	,872	15	,036				
	Lise	,849	15	,017				
	Yüksek lisans	,549	15	,000				
	Doktora	,963	3	,630				

Tablo 4.17’de katılımcıların baba eğitim düzeylerine ait normallik testi sonuçları verilmiştir. Örneklem büyüklüğünün her bir değişken için 35’in altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk normallik testi bulguları dikkate alınmıştır. Yapılan analiz sonucu, bütün bölümlerde en az bir değişkene ait anlamlılık değerinin ,05’in altında olduğu, değişkenlerin normal dağılım göstermediği görülmüştür ($p < ,05$). Bu nedenle, katılımcıların babalarının eğitim düzeyleri ile elde ettikleri puanlar arasındaki ilişkiyi incelemek amacıyla parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis testi kullanılacaktır.

Tablo 4.18 Baba eğitim düzeyine göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Eğitim baba	S	Sıra Ortalaması	H	p
Biçim/Düzen	Hiç gitmedi	3	10,67	48,728	,000
	İlkokul	9	8,56		
	Ortaokul	15	18,20		
	Lise	15	37,93		
	Yüksek lisans	15	48,37		
	Doktora	3	51,17		
Yazım-Noktalama	Hiç gitmedi	3	6,00	48,151	,000
	İlkokul	9	9,17		
	Ortaokul	15	19,10		
	Lise	15	38,07		
	Yüksek lisans	15	47,83		
	Doktora	3	51,50		
Dil ve Anlatım	Hiç gitmedi	3	6,33	48,166	,000
	İlkokul	9	9,67		
	Ortaokul	15	18,40		
	Lise	15	38,37		
	Yüksek lisans	15	49,43		
	Doktora	3	43,67		
Sıfat-fiil (1)	Hiç gitmedi	3	5,33	49,043	,000
	İlkokul	9	10,56		
	Ortaokul	15	18,40		
	Lise	15	37,07		
	Yüksek lisans	15	49,63		
	Doktora	3	47,50		
Sıfat-fiil (2)	Hiç gitmedi	3	7,50	45,242	,000
	İlkokul	9	10,06		
	Ortaokul	15	18,77		
	Lise	15	39,20		
	Yüksek lisans	15	47,50		
	Doktora	3	45,00		
Sıfat-fiil (3)	Hiç gitmedi	3	7,33	48,922	,000
	İlkokul	9	9,22		
	Ortaokul	15	18,87		
	Lise	15	37,13		
	Yüksek lisans	15	48,73		
	Doktora	3	51,33		
Sıfat-fiil (4)	Hiç gitmedi	3	5,17	45,017	,000
	İlkokul	9	12,22		
	Ortaokul	15	19,17		
	Lise	15	36,07		
	Yüksek lisans	15	49,20		
	Doktora	3	46,00		
Sıfat-fiil (5)	Hiç gitmedi	3	5,33	48,794	,000
	İlkokul	9	10,56		
	Ortaokul	15	18,40		
	Lise	15	37,97		
	Yüksek lisans	15	47,93		
	Doktora	3	51,50		
Sıfat-fiil (toplam)	Hiç gitmedi	3	5,67	49,090	,000
	İlkokul	9	9,44		
	Ortaokul	15	18,67		
	Lise	15	37,73		
	Yüksek lisans	15	49,83		
	Doktora	3	44,83		

Tablo 4.18’de katılımcıların babalarının eğitim düzeyleri ile aldıkları puanlara ait bulgular verilmiştir. Bölümlere ait anlamlılık değerlerine (p) bakıldığında, katılımcıların babalarının eğitim düzeyleri ile aldıkları puanlar her bir bölüm için istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmektedir ($p < ,05$). Bu farklılaşmanın nasıl olduğuna bakıldığında, sıfat-fiil (3) ve sıfat-fiil (5) bölümlerinde doktora düzeyi; dil ve anlatım, sıfat-fiil (1), sıfat-fiil (2), sıfat-fiil (4) ve sıfat-fiil (toplam) bölümlerinde yüksek lisans düzeyinde baba eğitim durumunu beyan eden öğrenciler diğerlerine nazaran daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Biçim ve düzen bölümünde ise doktora düzeyinde baba eğitim durumunu beyan eden öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgular, her ne kadar kısmi farklılıklar olsa da, katılımcıların baba eğitim seviyesi yükseldikçe aldıkları puanların da arttığı şeklinde yorumlanabilir.

4.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Bulgular ve Yorum

4.7.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat – Fiil Kullanımları ile Türkçe Yayın Okuma Sıklığına İlişkin Bulgular ve Yorum

Bu bölümde “yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları Türkçe yayın (kitap, dergi, gazete) okuma sıklıklarına göre değişiklik göstermekte midir?” alt problemine cevap aranmıştır. Bu alt problemle ilgili olarak öğrencilerin Türkçe bir yayını okuma sıklıklarına göre normallik testi sonuçları tablo 4.19’da gösterilmiştir.

Tablo 4.19 Türkçe bir yayın okuma sıklığına göre normallik testi sonuçları

	Okuma sıklığı	Shapiro-Wilk			Okuma sıklığı	Shapiro-Wilk		
		W	sd	p		W	sd	p
Biçim/Düzen	Her gün	,742	21	,000	Sıfat-fiil (3)	,674	21	,000
	Haftada birkaç kez	,705	11	,001		,833	11	,025
	Ayda birkaç kez	,632	13	,000		,766	13	,003
	Okumuyorum	,799	15	,004		,930	15	,272
Yazım-Noktalama	Her gün	,779	21	,000	Sıfat-fiil (4)	,724	21	,000
	Haftada birkaç kez	,727	11	,001		,727	11	,001
	Ayda birkaç kez	,713	13	,001		,446	13	,000
	Okumuyorum	,750	15	,001		,821	15	,007
Dil ve Anlatım	Her gün	,947	21	,302	Sıfat-fiil (6)	,422	21	,000
	Haftada birkaç kez	,921	11	,328		,625	11	,000
	Ayda birkaç kez	,947	13	,547		,790	13	,005
	Okumuyorum	,946	15	,464		,902	15	,103
Sıfat-fiil (1)	Her gün	,759	21	,000	Sıfat-fiil (toplam)	,900	21	,035
	Haftada birkaç kez	,824	11	,019		,930	11	,413
	Ayda birkaç kez	,552	13	,000		,868	13	,049
	Okumuyorum	,717	15	,000		,929	15	,265
Sıfat-fiil (2)	Her gün	,656	21	,000				
	Haftada birkaç kez	,862	11	,062				
	Ayda birkaç kez	,806	13	,008				
	Okumuyorum	,816	15	,006				
	Okumuyorum							

Tablo 4.19’da katılımcıların Türkçe Bir yayın okuma sıklığına göre normallik testi sonuçları verilmiştir. Ele alınan boyutlardaki katılımcı sayısının alt sınır olan 35’in altında olması nedeniyle Shapiro-Wilk normallik testi bulguları dikkate alınmıştır. İlgili tablo incelendiğinde, dil ve anlatım bölümünün dışındaki diğer bölümlerde yer alan değişkenlerden en az birinin anlamlılık değeri (p) ,05’ten küçüktür. Dil ve anlatım bölümünde ise her bir değişkenin değeri ,05’ten büyüktür. Bu bulgulardan hareketle, dil ve anlatım dışındaki bölümlerin normal dağılım göstermediği görülmektedir (p <,05). Bu nedenle, katılımcıların kitap okuma sıklığına göre yapılacak karşılaştırma analizlerinde dil ve anlatım bölümü için bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi, diğer bölümler için parametrik olmayan karşılaştırma testlerinden Kruskal Wallis testi uygulanacaktır.

Tablo 4.20 Kitap okuma sıklığına göre Kruskal Wallis testi sonuçları

	Okuma sıklığı	S	Sıra Ortalaması	H	p
Biçim/Düzen	Her gün	21	50,00	55,270	,000
	Haftada birkaç kez	11	34,00		
	Ayda birkaç kez	13	22,00		
	Okumuyorum	15	8,00		
Yazım-Noktalama	Her gün	21	50,00	55,169	,000
	Haftada birkaç kez	11	34,00		
	Ayda birkaç kez	13	22,00		
	Okumuyorum	15	8,00		
Sıfat-fiil (1)	Her gün	21	49,93	55,079	,000
	Haftada birkaç kez	11	33,68		
	Ayda birkaç kez	13	22,38		
	Okumuyorum	15	8,00		
Sıfat-fiil (2)	Her gün	21	49,86	52,795	,000
	Haftada birkaç kez	11	34,00		
	Ayda birkaç kez	13	19,96		
	Okumuyorum	15	9,97		
Sıfat-fiil (3)	Her gün	21	50,00	53,819	,000
	Haftada birkaç kez	11	33,18		
	Ayda birkaç kez	13	21,81		
	Okumuyorum	15	8,77		
Sıfat-fiil (4)	Her gün	21	50,00	54,235	,000
	Haftada birkaç kez	11	31,00		
	Ayda birkaç kez	13	24,46		
	Okumuyorum	15	8,07		
Sıfat-fiil (5)	Her gün	21	50,00	55,466	,000
	Haftada birkaç kez	11	34,00		
	Ayda birkaç kez	13	21,15		
	Okumuyorum	15	8,73		
Sıfat-fiil (toplam)	Her gün	21	50,00	54,688	,000
	Haftada birkaç kez	11	34,00		
	Ayda birkaç kez	13	22,00		
	Okumuyorum	15	8,00		
	Toplam	60			

Tablo 4.20’de katılımcıların puanlarının kitap okuma sıklığına göre karşılaştırılması sonucu elde edilen sonuçlar verilmiştir. Farklılaşmanın anlamlı olup olmadığına ilişkin bölümlere ait anlamlılık değerlerine bakıldığında, bulgular bütün bölümlerde değişimin anlamlı olduğu yönündedir ($p < ,05$). Katılımcıların puanlarının kitap okuma sıklığına göre nasıl değiştiği hakkındaki bulgular incelendiğinde her gün kitap okuduğunu beyan eden katılımcılar diğerlerine nazaran daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Başka bir deyişle, her gün kitap okuduğunu belirten katılımcılar her bir bölümde en yüksek puanı elde ederken, bu katılımcıları haftada birkaç kez kitap okuyan ve ayda birkaç kez kitap okuyan katılımcılar izlemiştir. Bölümlerden en düşük puanları alan katılımcılar ise öngörüldüğü gibi hiç kitap okumadığını beyan eden katılımcılar olmuştur.

Tablo 4.21 Varyansların homojenliği testi (dil ve anlatım)

Levene Testi	sd1	Sd2	p
2,535	3	56	,066

Tablo 4.21’de bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizinin varsayımlarından birisi olan levene varyansların homojenliği testi sonuçları verilmiştir. Levene testi sonuçlarına göre, dil ve anlatım bölümünün anlamlılık değeri ,05’ten büyüktür (DA=.066, $p >,05$). Bu nedenle, varyansların homojenliği varsayımı sağlanmış, bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi için gerekli koşullar yerine getirilmiştir.

Tablo 4.22 Bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçları (dil ve anlatım)

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	5562,053	3	1854,018	542,741	,000
Grup içi	191,297	56	3,416		
Toplam		59			

Tablo 4.22’de verilen bağımsız örneklem için tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre, katılımcıların kitap okuma sıklıkları ile dil ve anlatım bölümünden aldıkları puanlar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir ($F(3,56)=542,741$; $p =,000$).

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırmanın sonuçları verilmiş olmakla beraber bazı sonuçlar daha önce alan yazında yapılan çalışmalar ile karşılaştırılmıştır.

5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın sonuçlarına göre kız ve erkek öğrencilerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları değerlendirildiğinde, dereceli puanlama anahtarından elde ettikleri puanların her bir bölümde farklılaşma göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç doğrultusunda cinsiyet değişkeninin öğrencilerin biçim/düzen, yazım-noktalama, dil ve anlatım bölümleri ile sıfat-fiil kullanımları üzerinde etkili olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Başka bir deyişle cinsiyet faktörü öğrencilerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları üzerine bir etkiye sahip değildir.

Yılmaz ve Bircan'ın (2015) yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarını yanlış çözümlenme yöntemi doğrultusunda değerlendirdiği çalışmasında, cinsiyete bağlı başarı grafiğinden hareketle erkek ve kız öğrencilerin dil yeterliliği açısından aralarında bir farkın olmadığı ifade edilmiştir. Bu durum çalışma ile uyumluluk arz etmiştir.

Tüfekçioğlu (2010) öğrencilerin yazma becerilerini bazı değişkenlere incelediği çalışmasında, kız öğrencilerin toplam kompozisyon yazma başarı ortalaması 74,64 iken erkek öğrencilerin 39,45 olarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda kız öğrencilerin kompozisyon yazma başarıları erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu durum çalışmayla tutarlılık göstermemektedir. İlgili çalışmada örneklem Türk öğrencilerden seçilmiş olmakla birlikte çalışmamız ise Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen bireyler üzerinedir. Dolayısıyla cinsiyet değişkeni bakımından karşılaşılan uyumsuzluk buradan kaynaklanabilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmada dereceli puanlama anahtarı doğrultusunda, öğrencilerin yazılı anlatımları ve bunlarda sıfat-fiil kullanımları üzerine aldıkları toplam puanlar incelendiğinde, ana dillere

göre puan sıralaması Kırgız Türkçesi-Türkmen Türkçesi –Kazak Türkçesi –Rusça –Fransızca-Arapça-Farsça biçiminde olduğu görülmekle birlikte yazım ve noktalama bölümünde de aynı sıralamanın izlenmesi dikkat çekmektedir. Biçim ve düzen bölümünden elde edilen puanlar da bu sonuç ile benzerlik göstermektedir.

Kırgız Türkçesini konuşan katılımcıların en başarılı grup olması ve başarı sıralamasında akabinde diğer Türk lehçelerini konuşan katılımcıların gelmesi, aralarında köken birliği olan dilleri konuşan bireylerin yine aynı kökten bir dili hedef dil olarak belirmesi durumunda diğer katılımcılara nazaran daha başarılı olacakları çıkarımına varılabilir. Bununla beraber Arapça ve Farsça ana dillerine sahip katılımcılar diğer katılımcılara göre daha düşük puanlar elde etmiş bulunmaktadırlar. Hami-Sami dil ailesinin mensubu olan Arapça ve Hint-Avrupa dil ailesinde yer alan Farsça dillerinin köken ve yapı bakımından Türkçeden farklı olması, ana dili olarak bu dilleri konuşan katılımcıların düşük puan almalarını açıklamaktadır. Ural-Altay dil grubu içerisinde yer alan Türk dili yapı olarak eklemeli diller arasında; Arapça ve Farsça dilleri ise çekimli diller arasında yer almaktadır.

İnan'ın (2013) İranlı öğrencilerin yazılı anlatımları üzerine yaptığı araştırmasında, öğrencilerin özellikle Türkçe ünlü harflerin yazımı, söz dizimi ve fiilimsi eklerinde sorun yaşadıklarını dile getirmiştir. Bu ifadeler, araştırmayla Farsça dili konuşurlarının diğerlerine nazaran daha düşük puanlar elde etmeleri ile uyumluluk arz etmiştir.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Kalma süreleri ile ilgili detaylı inceleme sonucu, en düşük puan ortalamasına sahip olan katılımcıların 0-3 ay aralığını Türkiye’de kalma seçeneği olarak işaretleyenlerin olduğu ortaya çıkmıştır. En yüksek puan değerlerine sahip olanlar ise 24+ aydır Türkiye’de kaldığını beyan eden katılımcılar olmuştur. Katılımcıların hedef dilin konuşulduğu bölgede kalma süresi arttıkça, bu durumun dil öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı sonucuna ulaşılmıştır. Dil öğrenimi sadece formal biçimde dil öğretim merkezlerinde verilen bir etkinlik alanı olarak algılanmaması gerektiği; öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerinin etkili biçimde gelişiminin sağlanması bakımından hedef dile temas edilebilen yerlerde bulunulması öğrenci başarısını olumlu etkileyeceği sonucuna ulaşılmıştır.

Çetin'in (2017) Suriye uyruklu öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazineleri üzerine hazırlanmış olduğu araştırmasında, öğrencilerin Türkiye’de kalma

sürelerinin onların kelime hazinelerini etkilediği ve bu sürede meydana gelen artışın kelime hazinesindeki artışı da beraberinde getirdiği sonucuna varılmıştır. Bu bağlamda yabancı öğrencilerin ülkemizde kalma sürelerinin artışının yazılı anlatımlarına olumlu yansıtacağı noktasında, araştırma ile benzer sonuca ulaşılmıştır.

Kurt'un (2017) Gagauz öğrencilerin Türkiye Türkçesi öğrenme durumları ve bu derse dair tutumlarını belirlemeye yönelik hazırladığı doktora araştırmasında, öğrencilerin Türkiye'ye gitme durumları ile yazma becerisi başarı puanları arasında anlamlı fark bulunmuştur. Yani hedef dilin konuşulduğu ülkeye giden öğrencilerin yazılı anlatım başarıları daha yüksektir. Bu durum çalışma ile uyumluluk arz etmektedir. Çünkü çalışmada, en yüksek puan değerlerine sahip olanlar öğrenciler 24+ aydır Türkiye'de kaldığını bildiren öğrenciler olmasının yanı sıra en düşük puan değerlerine sahip olanlar ise 0-3 ay aralığını kalma süresi olarak bildiren öğrenciler olduğu görülmektedir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların aldıkları puanların Türkçeyi öğrenme amacına göre nasıl değiştiğine ait veriler incelendiğinde, genel olarak katılımcıların başarısının tüm bölümlerde (sıfat-fiil (3) bölümü hariç) eğitim-iş-seyahat-Türk kültürünü tanıma şeklinde bir puan sırası izlediği görülmüştür. Bu bağlamda eğitim alma amacıyla hedef dili öğrenen katılımcıların diğerlerine nazaran daha başarılı olmaları beklenen bir durumdur. Çünkü dilin yapısına hâkim olmaları amaçlarına ulaşabilmeleri ile yakından bağlantılıdır.

Sıfat-fiil (3) bölümünde ise eğitim-iş-Türk kültürünü tanıma-seyahat şeklinde sıralama oluşmuştur. Türk kültürünü tanıma ve seyahat etme amacıyla dil öğrendiklerini beyan eden katılımcıların en düşük puanları almaları, dilin gramer kurallarına nispeten daha az riayet ederek iletişim kurabilerek amaçlarına ulaşabilmeleri ile açıklanabilir.

Bu bağlamda eğitim amaçlı Türkçeyi öğrenen katılımcılar en yüksek puanları elde eden; Türk kültürünü tanıma ve seyahat amaçlı Türkçe öğrenenlerin ise en düşük puan alan katılımcılar olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Katılımcıların anne eğitim düzeyleri ile aldıkları puanlar incelendiğinde aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu değişimin nasıl bir şekilde olduğu incelendiğinde, biçim/düzen, dil ve anlatım, sıfat-fiil (2) ve sıfat-fiil (4) bölümlerinde anne eğitim durumu yüksek lisans olan katılımcılar, diğer bölümlerde ise anne eğitim durumunu doktora düzeyi olarak ifade eden katılımcılar en yüksek puanları almışlardır. Bu bağlamda anne eğitim düzeyinin artması ile katılımcıların almış oldukları puanlar arasında paralellik bulunmaktadır. Lisansüstü düzeyde anne eğitim düzeyi olan katılımcılar en fazla puana sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Gelbal'ın (2008) çalışmasında, öğrencilerin Türkçe testindeki başarıları düzeylerinin karşılaştırılmasına dair analiz tablosu incelendiğinde, annenin eğitim seviyesindeki artışın öğrencilerin başarılarındaki artışı da beraberinde getirdiği ifade edilmiştir. Annesi üniversite mezunu öğrenciler ile annesi ilköğretim mezunu ve altında eğitim düzeyine sahip olan öğrencilerin başarıları arasında en büyük farkın (26,4 puan) bulunduğu değinilmiştir. Bu durum çalışma ile uyum sergilemektedir.

Tüfekçioğlu (2010) öğrencilerin yazma becerilerini bazı değişkenlere incelediği çalışmada, anne eğitim düzeyine göre kompozisyon yazma başarıları puanları arasındaki farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı ifade edilmiştir. Ancak anneleri üniversite mezunu olan öğrencilerin kompozisyon yazma başarıları puanları en yüksek, annesi ilköğretim mezunu olan öğrencilerin puanları ise en düşük olduğu açıklanmıştır. Bu durum çalışmayla kısmen uyumluluk göstermektedir.

5.1.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Alt probleme dair bulgular incelendiğinde, sıfat-fiil (3) ve sıfat-fiil (5) bölümlerinde doktora düzeyi; dil ve anlatım, sıfat-fiil (1), sıfat-fiil (2), sıfat-fiil (4) ve sıfat-fiil (toplam) bölümlerinde yüksek lisans düzeyinde baba eğitim durumunu beyan eden öğrenciler diğerlerine nazaran daha yüksek puanlar elde etmişlerdir. Biçim ve düzen bölümünde ise doktora düzeyinde baba eğitim durumunu beyan eden öğrenciler diğerlerine göre daha yüksek puanlar almışlardır. Bu bulgular, her ne kadar kısmi farklılıklar olsa da, katılımcıların baba eğitim seviyesi yükseldikçe aldıkları puanların da arttığı şeklinde yorumlanabilir. Dolayısıyla katılımcıların baba eğitim seviyesi yükseldikçe aldıkları puanların da artmış olduğu sonucuna varılmıştır.

5.1.7. Yedinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Katılımcıların Türkçe bir yayın okuma sıklıkları ile aldıkları puanlar incelendiğinde her bölümde en yüksek puana sahip olan öğrencilerin her gün Türkçe bir yayın (kitap, dergi, gazete vs.) okuduğunu beyan eden öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Bununla beraber en düşük puanı elde eden katılımcıların ise kitap okumadığını beyan eden ve ayda birkaç kez okuduklarını bildiren öğrenciler olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sonuçlardan hareketle, dil becerilerinin bir bütün olduğu ve birinde sağlanan gelişmenin diğerini olumlu yönde etkileyeceği söylenebilir. Araştırmada her gün Türkçe bir yayın (kitap, dergi, gazete vs.) okuduğunu bildiren öğrencilerin her bölümden diğerlerine nazaran daha yüksek puanlar elde etmeleri dil becerilerinin birbirinin gelişimini desteklemesi ile açıklanabilir. Bu doğrultuda okuma becerisi ile ilgili faaliyetlerin yazılı anlatım becerisi üzerinde de olumlu etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Maden, Dincel ve Maden'in (2015) çalışmasında, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma kaygısının, kitap okuma alışkanlığı yüksek olan kişilerde düşük olduğu tespitine varılmıştır. Bu durum çalışma ile tutarlılık göstermektedir. Çünkü öğrencilerin yazma kaygılarının azalmasının, onların yazılı anlatım çalışmalarını olumlu etkilemesi beklenir. Bu bağlamda çalışmamızda Türkçe yayın okuma sıklığı yüksek olan öğrenciler yazılı anlatım çalışmalarında her bölümde en yüksek puanları almışlardır. Yazma kaygısının azalması öğrencilerin yazma becerisini olumlu etkilemesi beklenen bir durumdur.

5.2. Öneriler

1. Bilindiği üzere fiilimsiler isim-fiil, sıfat- fiil ve zarf-fiiller olmak üzere üç bölüme ayrılmaktadır. Araştırma B2 düzeyi öğrencilerin sıfat-fiil kullanım durumları üzerine yapılmıştır. Fiilimsileri bir bütün olarak inceleyen araştırmaların yapılması önerilmektedir.
2. Öğrencilerin B2 düzeyinde sıfat-fiil konusunu işlemiş olmalarına istinaden araştırma bu düzeyde öğrenim gören bireyleri örneklem olarak oluşturulmuştur. Ancak konunun öğrenciler tarafından içselleştirebilmesinin zaman alabileceği düşünülürse C1 ve C2 düzeyi öğrencilerin de örnekleme dahil edildiği araştırmaların yapılması önerilir.

3. Arapça ve Farsça ana dili konuşurlarının diğer ana dili konuşurlarına nazaran daha başarısız oldukları görölmüştür. Bu ana dili konuşurlarının yazma becerileri üzerine çalışmalar yapılması ve sorunların tespitinin sağlanması önerilir.
4. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlere Türkçe yayınları (kitap, dergi, gazete vs.) daha fazla okumaları önerilir.



KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2015). *Her yönüyle dil: Ana çizgileriyle dilbilim*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akhmetova, İ. (2017). *Kazakistan'da Türkiye Türkçesi öğretiminde sıfat-fiiller konusunda karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri*(Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, (482232).
- Albayrak, F. (2010). *Türkçe öğrenen Moğol öğrencilerin yazılı anlatım yanlışlarının dil bilgisi açısından değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, (263810).
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe öğretiminin sorunları. *Turkish Studies*, Volume 5/3, 728-749.
- Argunşah, M. ve Sağol Yüksekaya, G. (2013). *Tarihî Türk Lehçeleri (Karahanlıca Harezmece Kıpçakça dersleri)*. İstanbul: Kesit Yayınları.
- Atak, H. Ş. (2004). *Özbek Türkçesinde sıfat-fiil ve zarf-fiiller* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (144680).
- Aytaş, G. ve Çeçen M. A. (2010) Ana dili eğitiminde dil bilgisi öğretiminin yeri ve önemi. *TÜBAR*, XXVII, 77-89.
- Aykaç, N. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin genel tarihçesi ve bu alanda kullanılan yöntemler. *Turkish Studies*, Volume 10/3, p. 161-174.DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7842>.
- Banguoğlu, T. (1990). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Tarih Kurumu Basım Evi.
- Batur, Z.,Gülveren, H. ve Bek, H. (2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlıkları Üzerine Bir Araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi Örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* (3/1), 32-49.
- Barın, E. (2010). Yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla yazılan “ecnebilere mahsus” elifbâ kitabı üzerine. *TÜBAR*, XXVII, 121-136.
- Biçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılara Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim*, (1/4), 107-133.
- Boylu, E. (2014). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen temel seviyedeki İranlı öğrencilerin yazma problemleri. *Zeitschrift für die Welt der Türken (ZfWT)*, 6, 2, 335-349.
- Büyüköztürk, Ş. (2013).Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı.Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Büyükikiz, K. K. ve Hasırcı, S. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(21).
- Calp, M. Ve Calp. Ş. (2016). *Özel eğitim alanı olarak Türkçe eğitimi I-II*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Candaş Karababa Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277.
- Çakır, İ. (2010). Yazma becerisinin kazanılması yabancı dil öğretiminde neden zordur. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 165-176.
- Çetin, S. A. (2017). Suriye uyruklu ortaokul öğrencilerinin Türkçe yazılı anlatımlarında kelime hazinesi. (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (471757).
- Demirel, Ö. (1989). Yabancı dil öğretmenlerinin yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4, 5-26.
- Demirel, Ö. (2019). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Diller İçin Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi (Common European Framework of Reference for Languages, CEFR): Öğrenim, Öğretim ve Değerlendirme, Council of Europe (2013). Almanya: telc GmbH.
- Duman, A. (2014). Türkçenin öğretimi tarihine bir bakış. A. Güzel ve H. Karay (Ed.).Türkçe öğretimi el kitabı (s. 71). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Durmuş, M. (2013). Türkçenin yabancılara öğretimi: sorunlar, çözüm önerileri ve yabancılara Türkçe öğretiminin geleceğiyle ilgili görüşler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(11), 207-228.
- Erenoğlu, D. (2008). Mehmet Kaplan'ın dil üzerine görüşleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*,(36), 65-80.
- Ercilasun, A. B.(2004). *Başlangıçtan Yirminci Yüzyıla Türk Dili Tarihi*, Ankara:Akçağ Yay.
- Erdem, İ. (2009). Yabancılara Türkçe Öğretimiyle İlgili Bir Kaynakça Denemesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, (4/3), 888-937.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies- International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6(1), 1030-1041.
- Ergin, M. (2013). *Türk dil bilgisi*. İstanbul: Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.

- Gelbal, S. (2008). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerine etkisi. Cilt 33, 1-13.
- Göçen, G. ve Okur, A. (2013) Dil bilgisi eğitimi. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.) Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (s. 333-356). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*,6/3, 797-810.
- Gündüz, O. Ve Şimşek, T. (2016). *Yazma eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Gün, S. (2015). *Yabancı Dil Olarak Türkçenin Öğretiminde Web 2.0 Sesli ve Görüntülü Görüşme Uygulamalarının (Skype) Konuşma Becerisine Etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (395891)
- Güzel, A. ve Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Güneş, F. (2013). *Yapılandırıcı yaklaşımla dil bilgisi öğretimi*. Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi , 9(3), 171-187.
- Hannoud, S. A. (2016). *Arapça konuşurlara Türkçe isim-füllerin öğretimi hakkında bir araştırma (Ürdün örneği)* (Yüksek lisans tezi).Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (446862).
- İnan, K. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımları üzerine bir inceleme* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (349067).
- Karaalioglu, S. K. (2014). *Sözlü/yazılı kompozisyon sanatı*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım: Ankara
- Karasoy, Y., Yavuz, O., Direkci, B. ve Kayasandık, A. (2016). *Uygulamalı Türk dili ve kompozisyon bilgileri*. Antalya: Sözen Yayınları.
- Kaplan, M. (2014). *Kültür ve dil*. İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Kasapoğlu, A. (2012). *Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenler için ulaçların (Zarf-Füllerin) öğretimine yönelik materyal geliştirme* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (317702).
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılara Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (293187).
- Koşucu, F. Z. (2007). *Türkçenin yabancılara öğretiminde ulaçların düzeylere göre incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (214586).

- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi grameri (şekil bilgisi)*. Türk Dil Kurumu Yayınları: Ankara.
- Köse, D. (2007). Ortak başvuru metni'ne uygun Türkçe öğretiminin başarıya ve tutuma etkisi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, (18), 107-118.
- Kurt, B. (2017). *Gagauz yeri özerk bölgesinde Türkiye Türkçesi öğretimi* (Doktora tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (450185).
- Maden, S., Dincel, Ö. ve Maden A. (2015). Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin yazma kaygıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, (4/2), s. 748-769.
- Özkan, N. (2017). *Türk dilinin yurtları*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Öztürk, J., Ömeroğlu, A. F. (2015). Dil bilgisi öğretiminde kavram haritalarının kullanımı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(31), 69-86.
- Sarıbaş, M. (2014). *Avrupa dilleri öğretimi ortak çerçeve metnine göre yabancılarla Türkçe öğretiminde A1-A2-B1-B2 seviyesinde okuma etkinlikleri ve örnekleri* (Yüksek Lisans). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (354691).
- Sarıman, G. (2016). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bilgisayar destekli eğitimin kelime vurgulama becerisine etkisi* (Yüksek Lisans). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi. (448391).
- Şahin, A. (2010). *Avrupa Dil Gelişim Dosyası Bağlamında Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Okuma Becerisini Geliştirmeye Yönelik Malzeme Oluşturma* (Yüksek Lisans Tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi (265538).
- Tekin, A. (2006). *Kazak Türkçesinde Sıfat-Fiil ve Zarf-Fiil Ekleri*. (Yüksek lisans tezi). Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi, (206801).
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. *Ana dili eğitimi dergisi*, 1(1), 38-44.
- Tok, M., Yığın, M. (2013). Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenme nedenlerine ilişkin bir durum çalışması. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 8, 132-147.
- Tüfekçioğlu, B. (2010). Yazma becerisinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Dil dergisi*, 149, 30-45.
- Ungan, S. (2013). Dil ve dünya dilleri. M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). *Yabancılarla Türkçe öğretimi el kitabı* (s. 15-22). Ankara: Grafiker Yayınları.
- Uzun, N. E. (2012). Türkçenin dünya dilleri arasındaki yeri üzerine. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 19, 2, 115-134.

Yağmur, K. (2013). Dil öğretiminde ana dili, ikinci dil ve yabancı dil kavramları.M. Durmuş ve A. Okur (Ed.). Yabancılara Türkçe öğretimi el kitabı (s. 181-199). Ankara: Grafiker Yayınları.

Yılmaz F. ve Bircan, D. (2015). Türkçe öğretim merkezi'nde okuyan yabancı öğrencilerin yazılı kompozisyonlarının yanlış çözümleme yöntemine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Language Academy*, volume3/1, 113/126.

İnternet Kaynakları

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=ana%20dil&guid=TDK.GTS.5220196f7bda34.99957423, (erişim tarihi: 27.04.2019)

http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&kelime=yabanc%C4%B1%20dil&guid=TDK.GTS.5220196f7be122.93029907, (erişim tarihi: 27.04.2019)

EKLER

EK 1. Araştırma İzni

Evrak Tarih ve Sayısı: 31/01/2019-E.15007



T.C.
AKDENİZ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi Müdürlüğü



Sayı : 32021759-302.08.01-E.15007
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı - Sibel
YILMAZ hk.

31/01/2019

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 28/01/2019 tarihli ve 36380087-302.08.01-E.13010 sayılı yazı,

Yukarıda belirtilen ilgi yazınıza istinaden adı geçen öğrencinizin merkezimizde uygulama yapması müdürlüğümüzce uygun görülmüştür.

Bilgilerinizi ve gereğini arz-rica ederim.

e-imzalıdır
Doç.Dr. Ahmet Zeki GÜVEN
Müdür

Adres: Pınarbaşı mahallesi Dumlupınar Bulvarı Akdeniz Üniversitesi Yerleşkesi Yabancı
diller Yüksek okulu Zemin kat Akdeniz TÖMER
Telefon: 0242 227 44 08 Faks: 0242 310 67 89
e-Posta: tomer@akdeniz.edu.tr Elektronik Ağ: tomer.akdeniz.edu.tr

Bilgi için: Kadir EFTEKİN (Çiler ATILMAZ
Vekaletiyle)
Unvanı: Bilgisayar İşletmeni

Bu belge 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. Maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

EK 2. Uzman Görüşü Formu

Değerli Uzman,

Türkçenin Yabancı dil olarak öğretimi kapsamında bir tez çalışması yapılmaktadır.”***Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat-Fiil Kullanımları Üzerine Bir İnceleme***” adlı bu çalışmada kullanılmak üzere on adet kompozisyon konusu belirlenmiştir.

Ankette yer alan kompozisyon konularının araştırmanın amacına uygun olup olmadığı hakkında bilgi sahibi olunabilmesi için konuların yanında bulunan puan kutucuğuna en uygun değeri (1 ile 5 arası) vermeniz rica edilmektedir. Çalışmanın daha nitelikli olabilmesi açısından yapacağınız puanlama sonucunda bu konulardan üç tanesi öğrencilere sunulacak ve içlerinden biri hakkında kompozisyon yazmaları istenilecektir.

Konular üzerinde yapılmasını istediğiniz bir değişiklik, ekleme veya belirtmek istediğiniz herhangi bir görüşünüz var ise formda ayrılan boşluğa lütfen ekleyiniz.

Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederiz.

KONULAR

Çok İyi (5) İyi (4) Orta (3) Kötü (2) Çok Kötü (1)

1. Türkçe öğrenme amacınız nedir? Türkçe öğrenmenin zor yanları nelerdir? Anlatınız.

2. Bir akrabanıza veya arkadaşınıza Türkiye'deki hayatınızı anlatan bir mektup yazınız.

3. Gelecekle ilgili hedefleriniz nelerdir? Hedeflerinize ulaşmak için neler yapıyorsunuz? Anlatınız.

4. "Bir dil bir insan, iki dil iki insan" sözünden neler anlıyorsunuz? Anlatınız.

5. Çevre kirliliği hakkında ne düşünüyorsunuz? Nasıl bir doğada ve sosyal çevrede yaşamak istediniz? Anlatınız.

6. Yöresel yemekleriniz var mı? En sevdiğiniz yemeğin adı nedir? Anlatınız.

7. Türkiye'de gezip gördüğünüz yerler var mı? Beğendiğiniz veya beğenmediğiniz özellikleri nelerdir? Anlatınız.

8. Boş vakitlerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? Spor yapmak, kitap okumak, balık tutmak vs. herhangi bir hobiniz var mı? Anlatınız.

9. Ülkenizde kutladığınız bir bayramı (Ramazan, Nevruz, Paskalya vs.) anlatınız. Bayramların hangi yönü hoşunuza gider?

10. Kitap okumayı seviyor musunuz? Beğendiğiniz bir kitabı anlatınız.

Ekleme İstedikleriniz:

.....

.....

.....

.....

EK 3. Dereceli Puanlama Anahtarı

Değerler		
		Çok Zayıf Zayıf Orta İyi Çok İyi 1 2 3 4 5
Biçim/Görünüm Özellikleri	1. Sayfa düzenine dikkat etme (paragraf başlarında boşluk bırakılması, sayfa kenar boşluklarının bırakılması, satıra sığmayan kelimelerin doğru biçimde ayrılması, başlığın sayfaya ortalı yazılması) 2. Yazının okunaklı olması, satıra düz ve eşit aralıklarla yazılması	
Yazım Kurallarına Uygunluk ve Noktalama İşaretlerini Kullanma Durumu	3. Noktalama işaretlerini yerinde ve doğru kullanma 4. Yazım kurallarına uygunluk (sesler, ekler ve kelimelerle ilgili kurallar, özel ad ve sayıların yazımı, büyük-küçük harf kullanımı)	
Dil ve Anlatım Özellikleri	5. Giriş, gelişme ve sonuç bölümlerinin bulunması 6. Akıcı bir üslûp kullanma 7. Düşünceyi geliştirme yollarından yararlanma 8. Paragraflar arası konu geçişlerinin uygulığı ve paragraf içinde konu birliğinin bulunması 9. Kullanılan anlatım biçiminin seçilen konuya uygunluğu 10. Söz varlığının zenginliğinden yararlanma 11. Başlığın konuyla ilişkili ve etkili seçimi 12. Konu bütünlüğünün korunması 13. Çelişkili ifadeler kullanmaktan kaçınma 14. Anlatım bozukluğu yapmama 15. Açık ve anlaşılır cümleler kurma	
Sıfat-Fiil Eklerini Kullanım Durumu	16. Sıfat-fiillerin işlevlerini bilme 17. Sıfat-fiil eklerinin yazılışlarını doğru kullanma 18. Sıfat-fiil eklerini cümlenin anlam ve bağlamına uygun kullanma 19. Sıfat-fiil ekleriyle diğer ekler arasındaki farkı kavrama 20. Sıfat-fiil eklerini söz dizimine uygun kullanma	

EK 4. Kişisel Bilgi Formu ve Kompozisyon Konuları

Değerli Öğrenciler,

Bu form, “*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Yazılı Anlatımları ve Bunlarda Sıfat-Fiil Kullanımları*” yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Yabancı öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini çeşitli değişkenler bakımından değerlendirmeyi plânladığımız bu çalışmaya veri toplamak amacıyla sizden bu formu doldurmanızı rica ediyoruz. Sizden alınan bilgiler bilimsel araştırma amacı dışında kullanılmayacaktır. Araştırmamıza sunduğunuz katkılardan dolayı teşekkür eder ve başarılarınızın devamını dileriz.

1. Cinsiyetiniz: a) Kadın b) Erkek

2. Ana diliniz nedir?

.....(Yazınız)

3. Türkiye’de kalma süreniz?

a) 0-3 ay

b) 3-6 ay

c) 6-9 ay

ç) 9-12 ay

d) Daha fazla :(Yazınız)

4. Türkçe öğrenme amacınız nedir?

a) İş bulma

b) Seyahat etme

c) Türk kültürünü tanıma

d) Eğitim

e) Diğer:.....(Yazınız)

5. Anne ve babanızın eğitim durumu nedir ?

Anne

Baba.....

a) Hiç gitmedi

b) İlkokul

c) Ortaokul

d) Lise

e) Üniversite

f) Diğer:(Yazınız)

6. Hangi sıklıkla Türkçe bir yayın (kitap, dergi, gazete vs.) okursunuz ?

a) Her gün

b) Haftada birkaç kez

c) Ayda birkaç kez

d) Okumuyorum

7. Aşağıda verilen konulardan birini seçerek yazılı anlatım çalışması yapınız.

1. Türkçe öğrenmenizin nedenleri hakkında bir yazma çalışması yapınız. (Türkçe öğrenmenin kolay ve zor yanları nelerdir? Ülkenize döndüğünüz zaman Türkiye’de Türkçe öğrenimini tavsiye eder misiniz?)

2. Ülkenizde kutladığınız bir bayramı (Paskalya, Nevruz, Ramazan, Noel vs.) veya özel bir günü anlatan bir yazma çalışması yapınız. (Bayramların veya özel günlerin hangi yönü hoşunuza gider ? Bu günlerde yaşadığınız sizi etkileyen bir anınız var mı?)

3. Ülkenizde gezip gördüğünüz, en beğendiğiniz yerleri anlatan bir yazma çalışması yapınız. (Ülkenizin tarihi ve turistik yerleri nerelerdir? Arkadaşlarınıza buraları görmeyi tavsiye eder misiniz?)

EK 5. Öğrencilerin Yazılı Anlatım Örnekleri

① Türkçe öğrenmemizin nedenleri

Türkçe öğrenme ilk nedeni eğitim için, üniversite'de lisan ya da yüksek lisans yapmak için Türkçe öğrenmemiz gerekir! Bundan sonra Türk günlük yaşamı öğrenmek için Türkçe öğreniyorum çünkü ben ülkemde olduğum zaman özellikle Türkçe ve Arabça arasındaki çok ortak bir kelime var o yüzden bunu çok merak ettiyordum beni Türkçe öğrenmeyi için. İlk başta asıl Arabça olan kelimeler Türkçede çok olduğu için, Türkçe öğrenmeyi benim için kolay gelecek ^{sandım} aksi halde bana biraz zor geldi çünkü bazen anlam tam ters geliyor ya da farklı anlama gelir ayrıca telaffuz biraz değişik ona rağmen Türkçe öğrenmeyi çok zor değil. Zor yanlar dediğim gibi telaffuz çünkü bazı harfler Arabça'da yok mesela (ı, p, ç, ğ, g) ama öğrenilebili. Üstelik konuşma benim için en zor çünkü ^{türkçe'deki} cümle yapısı biraz farklı ve çok kâğıtlar kullanılır yani bu dil biraz uzun zaman ihtiyacı gerek... akıcı konuşmak için. Geçmiş zamanlarda böyle sorunlar karşılaşıyorum: bazı ^{türk} insanlar konuştuğu şeyler hepsi anlıyorum ama bazı insanlar hiç anlamıyorum bunu ağız ile alakası sanırım o yüzden hepke herkes İstanbul Türkçesi konuşsa. Ülkeme döndüğümde Türkiye gelmeden önce biraz Türkçe öğrenmeye tavsiye ederim ve hatta ben ülkemde Türkçe öğretebilirim çünkü Türkçe güzel ve asil bir dil ve zor yanları telafi edilebilir kolayca öğrenilebilir ama sabır lazım buna pratik de yapmak lazım. Kolay yanlar, Türkçe zengin bir dil olduğu için kolayca yazabilir ve konuşabilir çünkü kelimeler, sıfat ve zarf. kollar çok olduğu için bir şey unukuyorsa diğer kelimeler veya gramer kullanabilir. Türkçenin eğitim yolları çok mesel çok kitaplar, filmler, diziler var, bu yüzden Türkçe hızlı ve kolay bir şekilde öğrenilebilir.

Türkçe öğrenmek için, kolay, zor yanları

Türkiye dili dünyadaki gelişmiş dillerden biridir, ve dünyadaki en gramer dilinden biri.

Benim için, Türkçe zor bir dildir. çünkü çok kurallar vardır. Türkçe öğrendiği zaman en zor parçası yazmadır.

Hayatım içinde ben üç yabancı dili öğrendim. İngilizce, Arapça ve Türkçe. Arapça ve Türkçe birbirine biraz benziyor da. ama Türkçe daha zor kurallar olduğu göre. ama şu anda benim için Türkçe kolay bir dil, zira iyi öğrendim Türkler iyi anlıyor. çünkü Türkçe'yi sıkız aydır öğreniyorum ve bu sıkız ayın içinde önceden hiç bilmediğim şeyleri öğrendim. Ben önce Türkiye'yle, Türk halkıyla, onların gelenek görenekleriyle hiç ilgilenmiyordum, dil bilmediğimden dolayı ama şimdi öğrendim. tabi ülkem döndükten sonra Türkçe öğrenmek çok seviye edeceğim çünkü ülkemiz ve Türkiye'ye çok ilaquet var çok Türkçe manajlar var ve Somali insanlar Türkçe öğrenmek yüz de yüz seviyorlar.

2.

Benim ülkemde en sevdim özel günü 28-29 Kasım. Her sene beraber topluyoruz ve bizim Bayrak ve Cumhuriyet Bayramı kutluyoruz.

Bütün bayrak kırmızı oldu için bütün yollar, evler ve kıyafetler kırmızı oluyor.

En büyük eğlence başkete oluyor. Herkes orada topluyor. En önemli nokta orada İskenderbey Meydanı. Bütün Cumhuriyetin o en büyük meydanıdır.

Orada herkes öğleden sonra geliyor ve bayrakla kutluyor.

İlk sabahta Cumhurbaşkanı ve genel başkanlar beraber şehit mezarlarına gidiyor. Orada bayrak ve çiçekler koyuyorlar. Sonra beraber şehit ailelere ziyaret ediyor ve hediye veriyor.

Öğle zamanı büyük bir pasta meydana getiriyor. Pastanın üstünde bayrak var. Kim isterse yiyebilir.

Pastadan sonra çok büyük bir konser oluyor. En ünlü şarkıcılar geliyor. konser bedava oldu için ~~çok kollarla~~ herkes gidiyor.

Bu günler bütün müzeler ve galeri açık ve parasız. Üstelikte bazen şerhler başka müzeler o hafta geliyorlar.

Dünyada en çok konuşulan ve en köklü dillerden biri olan Türkçe, her geçen gün daha fazla kişinin konuşulduğu diller arasında yerini alıyor. Farklı ses özelliklerinin bir arada bulunduğu Türkçe'nin fonetik yapısı öğrenilen için kolaylaştırıcı olabiliyor. Özellikle de dudak sesleri denilen P ve B gibi harflerin bulunduğu kelimeler daha zor telaffuz ediliyor. Türkçe, eğitim kitaplarında ve seslerinde İstanbul Türkçesi ile öğretilmektedir. Ancak sokakta konuşulan dil bu öğretilen kalıplardan çok uzaktır. Öğrenciler okullarında öğrendiklerini sokakta uygulamadıkları zamanı öğrenme zorluğu ile karşılaşabiliyor. Türkçe öğreniminde yazılı metinlerin okunması çok önemlidir. Atasözleri, deyimler ve tüm mecazi anlamlar bu sayede daha iyi kavranacaktır.

ÖZGEÇMİŞ

Kişisel Bilgiler

Adı Soyadı : Sibel YILMAZ

Doğum Yeri ve Tarihi : Gazipaşa/ Antalya 15/11/1992

Eğitim Durumu

Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği Bölümü

Yüksek Lisans Öğrenimi : Akdeniz Üniversitesi Türkçe Eğitimi ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı

Bildiği Yabancı Diller :

Bilimsel Faaliyetleri :

İş Deneyimi

Stajlar : Ayten Çağırın Ortaokulu ve Dr. Cahit Ünver Orta Okulu Konyaaltı/Antalya

Projeler :

Çalıştığı Kurumlar :

İletişim

E-Posta Adresi : sibelyilmaz.092@gmail.com

Tarih :

YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENENLERİN YAZILI ANLATIMLARI VE BUNLARDA SIFAT-FİİL KULLANIMLARI ÜZERİNE BİR İNCELEME

ORIJINALLIK RAPORU

%**24**

BENZERLİK ENDEKSİ

%**16**

İNTERNET
KAYNAKLARI

%**10**

YAYINLAR

%**21**

ÖĞRENCİ ÖDEVLERİ

BİRİNCİL KAYNAKLAR

1	Submitted to TechKnowledge Turkey Öğrenci Ödevi	% 2
2	Submitted to Akdeniz University Öğrenci Ödevi	% 1
3	Submitted to Bülent Ecevit Üniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1
4	www.gurkanbilgisu.com İnternet Kaynağı	% 1
5	Submitted to Canakkale Onsekiz Mart University Öğrenci Ödevi	% 1
6	www.genelturktarihi.net İnternet Kaynağı	% 1
7	sbe.erciyes.edu.tr İnternet Kaynağı	% 1
8	Submitted to Gaziantep Aniversitesi Öğrenci Ödevi	% 1

Dr. Öğr. Üyesi Mevlüt GÜMÜZ



BİLDİRİM

Hazırladığım tezin/raporun tamamen kendi çalışmam olduğunu ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt eder, tezimin/raporumun kâğıt ve elektronik kopyalarının Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım:

Tezimin/Raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

Tezim/Raporum sadece Akdeniz Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir. Tezimin/Raporumunyıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin/raporumun tamamı her yerden erişime açılabilir.

[Tarih ve İmza]

[Öğrencinin Adı Soyadı]