

**T.C.**  
**GİRESUN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZMA**  
**BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**  
**(BİR AKSİYON ARAŞTIRMASI)**

(Improving Writing Skills Of Foreign Students  
(An Action Research Study)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖMÜR DİNCEL**

**DANIŞMAN**

**Doç. Dr. Sedat MADEN**

**GİRESUN-2016**

**T.C.**  
**GİRESUN ÜNİVERSİTESİ**  
**SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**  
**TÜRKÇE EĞİTİMİ ANABİLİM DALI**

**YABANCI UYRUKLU ÖĞRENCİLERİN YAZMA**  
**BECERİLERİNİN GELİŞTİRİLMESİ**  
**(BİR AKSİYON ARAŞTIRMASI)**

(Improving Writing Skills Of Foreign Students  
(An Action Research Study)

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**ÖMÜR DİNCEL**

**DANIŞMAN**

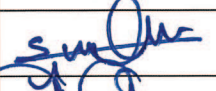


**Doç. Dr. Sedat MADEN**

**GİRESUN-2016**

## JÜRİ ÜYELERİ ONAY SAYFASI

Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün 08.01.2016 tarihli toplantısında oluşturulan jüri, Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Ömür Dincel'in "Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi (Bir Aksiyon Araştırması)" başlıklı tezini incelemiş olup aday 13.01.2016 tarihinde saat 13.00'de jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Aday çalışma, sınav sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından Yüksek Lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Sınav Jürisi	Unvanı, Adı Soyadı	İmzası
Üye (Başkan)	Doç. Dr. Erhan DURUKAN	
Üye	Doç. Dr. Sedat MADEN	
Üye	Yrd. Doç. Dr. Veli KUTAY	
Üye		
Üye		

ONAY



13/01/2016

Doç. Dr. Sedat MADEN

Enstitü Müdürü

## **YEMİN METNİ**

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerilerinin Geliştirilmesi (Bir Aksiyon Araştırması)” adlı çalışmamın, tarafımdan bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım kaynakların kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

13.01.2016

**Ömür DİNCEL**

## ÖN SÖZ

Küreselleşen dünya düzeni, bireylerin ana dilleri yanında ikinci bir dili bilmelerini zorunluluk hâline getirmiştir. Bireyler iş, turizm, ticaret ve eğitim amacıyla yabancı ülkelere giderek dil öğrenmektedir. Türkiye'nin de son dönemlerde dünya üzerindeki çok yönlü yükselişi, yabancıların Türk kültürü ve dilini bilme arzusunu artırmıştır. Bu ihtiyacın giderilebilmesi için ülkemizde gerek üniversite gerekse özel teşebbüsler bünyesinde birçok Türkçe öğretim merkezi hizmet sunmaktadır. Türkçe öğretim merkezleri öğretim programlarını Avrupa dil portfolyosu çerçevesine uygun olarak yürütmekte ve öğretimde dört temel dil becerisini (*Okuma Anlama, Dinleme Anlama, Konuşma 'Sözlü anlatım/Karşılıklı konuşma' ve Yazılı Anlatım*) esas almaktadır. Bunlardan yazılı anlatım öğrencilerin en fazla zorlandığı beceri alanlarından. Araştırmada, aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerle yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır.

Yüksek lisans hayatım boyunca desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen, teşvik ve yönlendirmeleri ile kendimi geliştirmemde büyük pay sahibi olan ve bu araştırmanın gerçekleşmesinde; araştırmanın her aşamasında öneri, katkı, zaman ve tecrübelerini her zaman yanı başımda hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Sedat MADEN'e şükran ve teşekkürlerimi sunmayı bir borç bilirim. Ayrıca, araştırmanın veri toplama ve veri analiz kısımlarında desteği olan kıymetli hocalarıma ve arkadaşlarıma, etkinliklerin hazırlanması ve uygulanması aşamasında destek veren Sayın Nihal GÜLER'e, maddi ve manevi destekleriyle her zaman yanımda olan aileme teşekkürlerimi sunarım.

**GİRESUN-2016**

**Ömür DİNCEL**

## ÖZET

Araştırmada, aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerle yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, 2015-1016 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi TÖMER’de A2 seviyesinde öğrenim gören 7 yabancı uyruklu öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin seçiminde nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, nitel araştırma modelinin *aksiyon araştırması* desenine göre tasarlanmıştır. Araştırma, aksiyon araştırmasının “uygulayıcının aynı zamanda araştırmacı olduğu” yaklaşımda yürütülmüştür. Bu araştırmada, veri toplama aracı olarak “*Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu, Öğretmen Günlüğü ve Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu*” kullanılmıştır. Bunun yanı sıra çalışma grubu öğrencilerinin belirlenmesi aşamasında “*Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı, Öğrenci Görüşme Formu*” ile uygulama süreci aşamasında “*Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün Dosyası*”ndan yararlanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırmanın içerik analizi yöntemi ve sayısal olarak verilmesi gereken veriler de nicel araştırmanın istatistiksel analiz tekniklerinden yararlanılarak değerlendirilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, aksiyon araştırması sürecinde uygulanan etkinliklerin kâğıt ve sayfa düzeni, büyük harflerin kullanımı, özel isimlerin yazımı, sesbilgisi kurallarının doğru kullanımı, cümlelerin anlamlı ve kurallı oluşturulması, nokta ve virgölün doğru kullanımı, birleşik fillerin doğru yazımı vb. yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine katkıda bulunduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Yabancı uyruklu öğrenciler, Türkçe öğretimi, yazma becerisi, aksiyon araştırması.

## ABSTRACT

In this study, the effects of action research on writing skills of foreign students are examined. The sample of the study consists of 7 foreign students who study Turkish on A2 level in Turkish Language Teaching Center of Giresun University in 2015-2016 academic year. These group of students were selected according to “criterion sampling” which is a type of purposive sampling method used in qualitative research studies. The study was designed by using *Action Research Model* as a Qualitative research approach. The *researcher* had a dual role as both *researcher* and *implementer* in the study. The data of the study was gathered through “*The Written Expression Evaluation Form, The Teacher’s Diary and The Questionnaire of Students’ Opinions on Process of Action Research*”. In addition, in the selection of the students in the sample, “Turkish Exemption Exam” and “Student Interview Form” and during the conduct of the study, “*The Students’ Written Expression File*” which was prepared by the students in order to store their written works were used. While the qualitative data was analysed by using content analysis technique, the quantitative data was analysed by using statistical techniques. The study found that action research had positive influence on improving writing skills such as using a page properly, using capital letters correctly, writing proper nouns, using grammar accurately, forming meaningful and grammatically correct sentences, using periods and commas correctly, using compound verbs correctly.

**Keywords:** Foreign students, Turkish language teaching, writing skills, action research.

## İÇİNDEKİLER

	Sayfa No
ÖN SÖZ.....	I
ÖZET.....	II
ABSTRACT.....	III
İÇİNDEKİLER.....	IV
KISALTMALAR DİZİNİ.....	VI
TABLolar DİZİNİ.....	VII
ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ.....	VIII

### BÖLÜM I

#### GİRİŞ

1.GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Problem Cümlesi.....	7
1.3. Araştırmanın Amacı.....	7
1.4. Araştırmanın Önemi.....	7
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	9
1.6. Araştırmanın Varsayımları.....	9
1.7. Tanımlar.....	9

### BÖLÜM II

#### KURAMSAL ÇERÇEVE

2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	11
2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi.....	11
2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Dil Yeterlilik Düzeyleri.....	20
2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Temel Dil Becerileri.....	22
2.3.1. Okuma Anlama Becerisi.....	23
2.3.2. Konuşma (Sözlü Anlatım/Karşılıklı Konuşma) Becerisi.....	23
2.3.3. Dinleme Anlama Becerisi.....	24
2.3.4. Yazılı Anlatım Becerisi.....	24
2.4. Yazmanın Tanımı ve Önemi.....	26
2.4.1. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Süreci.....	28
2.4.1.1. Alfabe aşaması.....	29
2.4.1.2. Kelime öğretimi.....	29
2.4.1.3. Cümle öğretimi.....	29
2.4.1.4. Paragraf öğretimi.....	30
2.4.1.5. Metin öğretimi.....	31
2.4.2. Yazma Eğitiminde Temel Amaç ve İlkeler.....	34
2.5. Aksiyon Araştırması.....	37
2.5.1. Aksiyon Araştırmasının Yararları.....	40
2.6. İlgili Araştırmalar.....	41
2.6.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yazma Becerisi İle İlgili Araştırmalar.....	41
2.6.2. Türkçe Eğitiminde Aksiyon Araştırmasının Kullanıldığı İlgili Araştırmalar.....	46



## **BÖLÜM III YÖNTEM**

<b>3. YÖNTEM</b> .....	51
3.1. Araştırmanın Modeli.....	51
3.2. Çalışma Grubu.....	52
3.3. Araştırma Ortamı.....	58
3.4. Veri Toplama Araçları.....	59
3.5. Veri Toplama Süreci.....	63
3.6. Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirme Süreci.....	66
3.6.1. Çalışma Grubuna Yönelik İşlemler.....	67
3.7. Verilerin Analizi.....	73

## **BÖLÜM IV BULGULAR VE YORUM**

<b>4. BULGULAR VE YORUM</b> .....	75
4.1. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Bulgular.....	75
4.1.1. Birinci Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular.....	76
4.1.2. İkinci Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular.....	79
4.1.3. Üçüncü Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular.....	83
4.1.4. Dördüncü Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular.....	86
4.1.5. Çalışma Grubuna Ait Başarı Değişim Grafikleri.....	89
4.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri.....	93

## **BÖLÜM V SONUÇ VE ÖNERİLER**

<b>5. SONUÇLAR VE ÖNERİLER</b> .....	96
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	96
5.2. Öneriler.....	100
<b>KAYNAKÇA</b> .....	102
<b>EKLER</b> .....	110
<b>ÖZ GEÇMİŞ</b> .....	131

## KISALTMALAR DİZİNİ

<b>MEB:</b>	: Milli Eğitim Bakanlığı
<b>TÖMER</b>	: Türkçe ve Yabancı Dil Öğretim Araştırma ve Uygulama Merkezi
<b>YADF</b>	: Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu
<b>USYÖGF</b>	: Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu
<b>ÖG</b>	: Öğretmen Günlüğü
<b>TTMS</b>	: Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı
<b>ÖGF</b>	: Öğrenci Görüşme Formu
<b>YAÖÜD</b>	: Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün Dosyası
<b>CEFR</b>	: Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı

## TABLolar DİZİNİ

	Sayfa No
<b>Tablo 1.</b> Türkiye’de yabancılara Türkçe öğrenimi veren bazı üniversiteler ve merkezleri.....	16
<b>Tablo 2.</b> Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalar yürüten kurum ve kuruluşlar.....	19
<b>Tablo 3.</b> Dil öğrenme düzeyleri.....	20
<b>Tablo 4.</b> Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi.....	21
<b>Tablo 5.</b> Yazma Eğitimi Aşamaları.....	29
<b>Tablo 6.</b> Örneklem Grubuna Ait Bilgiler.....	53
<b>Tablo 7.</b> Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri.....	55
<b>Tablo 8.</b> Veri Toplama Sürecine Ait Bilgiler.....	65
<b>Tablo 9.</b> Birinci Değerlendirme Aşaması.....	68
<b>Tablo 10.</b> İkinci Değerlendirme Aşaması.....	69
<b>Tablo 11.</b> Üçüncü Değerlendirme Aşaması.....	71
<b>Tablo 12.</b> Dördüncü Değerlendirme Aşaması.....	72
<b>Tablo 13.</b> Aksiyon Araştırması Sürecine Yönelik Kazanım, Etkinlik ve Ölçme Araçları.....	75
<b>Tablo 14.</b> Birinci Değerlendirme Sonuçları.....	76
<b>Tablo 15.</b> İkinci Değerlendirme Sonuçları.....	79
<b>Tablo 16.</b> Üçüncü Değerlendirme Sonuçları.....	83
<b>Tablo 17.</b> Dördüncü Değerlendirme Sonuçları.....	86

## ŞEKİL VE GRAFİKLER DİZİNİ

	<b>Sayfa</b>
	<b>No</b>
<b>Şekil 1:</b> Aksiyon Araştırması Basamakları.....	38
<b>Şekil 2:</b> Aksiyon Araştırması Döngüsü.....	52
<b>Şekil 3:</b> Uygulama ve Veri Toplama Süreci.....	66
<b>Grafik 1:</b> Ö1'e Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	89
<b>Grafik 2:</b> Ö2'ye Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	90
<b>Grafik 3:</b> Ö3'e Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	90
<b>Grafik 4:</b> Ö4'e Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	91
<b>Grafik 5:</b> Ö5'e Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	91
<b>Grafik 6:</b> Ö6'ya Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	92
<b>Grafik 7:</b> Ö7'ye Ait Yazılı Anlatım Değişim Grafiği.....	92
<b>Grafik 8:</b> Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Ortalama Başarı Düzeyleri..	93

# BÖLÜM I

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Problem Durumu

Dünya üzerinde meydana gelen endüstriyel, sosyokültürel ve askeri yenilikler çağa uygun insan profilinde de birtakım ihtiyaçları doğurmuştur. Çünkü kendini çağa ve teknolojiye uygun bir şekilde yetiştirmeyen bireylerin yeni dünya düzeni içerisinde barınabilmesi pek mümkün görülmemektedir. Bu nedenle insanların iyi bir eğitim sürecinden geçmesi ve çağa uygun belli amaçlara göre yetişmesi gerekmektedir. Zira eğitim; bireyin, toplumun ve ekonominin gelişmesinde ana unsurlardan birisi olarak kabul edilmektedir. Bu durumda bir ülkenin kalkınması için yapılacak ilk iş, o ülke vatandaşlarının eğitim seviyelerinin artırılması olacaktır. Bu nedenle eğitim konusu her geçen yıl daha fazla önemsenen ve üzerinde çalışılan bir konu olmaktadır. Devletler de bunun bilinciyle vatandaşlarına iyi bir eğitim zemini hazırlamakla yükümlüdür. Ancak gelişen teknolojiyle birlikte insanlar sadece mensup olduğu topraklarda değil, sınırlar ve kıtalar ötesinde de iyi bir eğitim alma imkânına sahiptirler. Gerek bireysel imkânları ile gerekse uluslararası öğrenci değişim programları (erasmus vb.) vasıtası ile yükseköğrenim öğrencileri ülkeleri dışında eğitim alma imkânlarına sahiptirler. Bu sayede ülkemizden yurtdışına okumak için giden öğrencilerin sayısı her geçen yıl hızla artmaktadır. Buna paralel olarak ülkemize eğitim amaçlı gelen yabancı uyruklu öğrencilerin sayısında da gözle görülür bir artış meydana gelmektedir. Bu şekilde bireyler ana dillerinin dışında başka dilleri öğrenme imkânına da kavuşmaktadır. Gelişen dünya düzeni içinde ikinci hatta daha fazla yabancı dili bilmenin bir ihtiyaç olduğu düşünülürse yabancı dil öğrenmenin bireylere birçok fayda sağlayacağı söylenebilir. İşcan'a (2011) göre yabancı dil öğrenmenin insanlara kazandıracığı nitelikler şu şekilde sıralanmıştır:

- Dünyayı ve farklı bakış açılarını daha iyi tanıma, anlama ve hoşgörü geliştirme
- Kültürel gelişmelerini hızlandırmaları ve başka kültürler için farkındalık kazanma
- Eleştirel ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olma

- Edebiyat ve güzel sanatlar alanlarında gerekli terminolojiyi izleyebilme
- Kendi ana dilinden başka dillerin konuşulduğu ortamlarda yabancı dilde kendilerini ifade etme becerisini kazanma
- Yurt dışında eğitimlerine devam edebilmeleri için gereken özgüven, sosyal ve iletişim becerilerini geliştirme
- Yükseköğretimde ve sonraki eğitimlerinde seçkin başarılarla imza atabilme
- İş bulma olanaklarını çoğaltma
- Yabancı dil bilme ayrıcalığı ile liderlik becerilerinin gelişip, üst düzey çalışma ortamına katılabilme
- Küresel dünyada yer alabilme ve uluslararası platformlarda yaşam boyu öğrenen bireyler olma

Türkiye'nin ekonomik, siyasal, askeri, eğitsel ve kültürel alanlarda yaptığı büyük atılımlar dünyada Türkçeyi yabancı dil olarak önemli bir konuma getirmiştir. Başka bir ifade ile Türkiye'nin son yüzyıl içerisinde dünya sahnesinde siyasi, ekonomik, sosyo-kültürel ve turistik yönden yükselen grafiği ülkemizi yabancı uyruklular için bir cazibe merkezi hâline getirmiştir. Özellikle de ülkemizde yabancı uyruklu öğrenciler için sağlanan eğitim imkânları ve bu alandaki kolaylıklar dünyanın dört bir yanından öğrencilerin ülkemize gelmesini sağlamıştır. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilere Türkçe bilmek sayısız fayda sağlamaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe bilmenin faydalarını ve Türkçenin üstün yönlerini şu şekilde sıralamak mümkündür (İşcan, 2011: 33-34):

**1. Türkçe bilmek iş hayatı bakımından avantaj sağlar:** Türkçeyi hem yazışma hem de konuşma dili olarak başarılı biçimde kullanabilen eleman bulabilme zorluğu, iş çevrelerinde sık sık dile getirilmektedir. Avrupa'daki Türk tüketici kitlesine hitap etmek isteyen birçok firma ve serbest meslek grubunun bu yöndeki talepleri giderek artmaktadır. Avrupa'daki birçok Türk işletmesi de Türkçeyi iyi derecede bilen elemanlara ihtiyaç duymaktadır. Özellikle Türkçeyi bir meslek ve yazışma dili olarak kullanabilecek eleman yokluğu yoğun biçimde hissedilmektedir. O nedenle Türkçeyi ileri derecede öğrenecek gençlerin hem Avrupa hem de dünyanın değişik coğrafyalarında iş bulma şansı yüksektir.

**2. Türkçenin önemi ve geçerliliği her geçen gün artmaktadır:** Türkçe dünyada en çok konuşulan yedi dilden birisidir. Birçok Türk firması Avrupa ve Asya ülkelerinde faaliyet göstermekte, aynı şekilde birçok Avrupa ve Asya firması Türkiye'de yatırım yapmaktadır.

Öte yandan Türkiye'nin Avrupa Birliği'ne tam üyeliği söz konusudur. Tüm bu siyasi, sosyal, ekonomik ilişkiler ve gelişmeler Türkiye'nin ve Türkçenin önemini artırmaktadır.

3. *Çok dillilik çağı gereğidir:* Bugün Avrupa Birliği'nin ve pek çok gelişmiş ülkenin eğitim alanındaki en önemli hedeflerinden biri de geleceğin gençlerini çok dilli yetiştirmektir. Türkçemizde çok dillilik “bir dil, bir insan; iki dil, iki insan” sözüyle övülmüş ve çok dillilik üstün tutulmuştur. Yabancı dil bilmenin farkını bundan daha güzel anlatacak daha güzel bir söz var mıdır?

4. *Türkçe pek çok dile göre daha kolay öğrenilebilen bir dildir:* Son yıllarda yabancı dil eğitim uzmanları, dil ve beyin üzerine yürütülen araştırmalara yönelmiştir. “Beyin araştırmalarına göre Türkçe bazı üstünlüklere sahiptir. Bu araştırmalar Türkçenin beynin işleyişine uygun olduğunu ve zihinsel becerileri geliştirici özellikler taşıdığını ortaya çıkarmıştır. Özellikle ses zenginliği, ses-şekil ilişkisi, kelime tanıma, hece ve kelime türetme gibi özellikler eğitim ve öğretimde kolaylıklar sağlamaktadır.

5. Türkçe, okunduğu gibi yazılan, yazıldığı gibi okunan bir dildir. Bu özelliği ile öğrenilmesi ve öğretilmesi kolay olmaktadır.

6. Türkçe kurallı bir dildir ve kuralları kesindir. İstisnalar yok denecek kadar azdır. Matematiksel özellikler taşır.

7. Ünlü ve ünsüz uyumları ve bazı harflerin yumuşamasıyla kulağı tırmalayıcılıktan uzaklaşan hoş duyumlu bir dildir.

8. Türkçedeki vurgu ve tonlamalar, anlatım gücü ve çeşitliliği sağlamaktadır.

Türkçenin üstün yönlerinin ve Türkçe bilmenin faydalarının giderek anlaşılmasıyla birlikte ülkemize Türkçe öğrenmek için gelenlerin sayısı her geçen yıl artmaktadır. Ülkemize dünyanın dört bir yanından gelen yabancı uyruklu öğrenciler sadece eğitim süreci geçirmekle kalmamakta, sosyal hayat içine katılarak informal yolla aynı zamanda bir kültürlenme süreci de geçirmektedirler. Öğrencilerin eğitimlerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilmeleri bunu gerekli kılmaktadır. Çünkü “dil bir toplumun anlaşma vasıtası olduğu gibi aynı zamanda bir kültür taşıyıcısı ve kültür aktarıcısıdır” (Özbay, 2002: 15). Ozil (1991:12) bunu şu ifadelerle açıklamaktadır:

*“Ana dilimizi öğrenirken onun düşünme ve değer sistemleriyle çevremizi algıladığımız gibi yabancı bir dil öğrendiğimizde de değişik değer sistemleri, algılama ve düşünme biçimleriyle tanışırız. Yabancı bir dil edinme, ana dilimizdeki kavramların, anlatımların karşılığını o dilde bulup kullanma değildir. Çeşitli toplumların dünyaya bakış açılarına, düşünme ve değer sistemlerine açılan*

*bir kapıdır yabancı dil. Bir toplumun ya da bir toplumun bireylerinin çeşitli etkinliklerini, davranış biçimlerini kavrayabilmenin yolu, o toplumun dilini öğrenmek, bilmekten geçer. Kültürlerarası iletişimlerin hızla arttığı günümüzde bir ya da birkaç yabancı dil öğreniliyor. Yabancı bir dil ya da diller, bize bu dillerin dünyayı algılama biçimlerini ve değer sistemlerini tanıttığından, hem o dillerin kültürleriyle donanmış kişilerle her alanda daha iyi iletişim kurabilmemizi sağlıyor, hem de kendi düşüncemizi geliştiriyor, çevremizi genişletiyor, bunun da ötesinde kültürler arasında değişik ve aynı olan yanlar kendi varlığımızın, kendi benliğimizin bilincine daha iyi varmamıza ve kendi konumumuzu daha iyi belirlememize yardımcı oluyor.”*

İnsanoğlunun sosyal yönü, diğer insanlarla iletişim kurmasını, bilgi alışverişinde bulunmasını, yazılı ve sözlü iletişim becerisine sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Çünkü kültür yazılı ya da sözlü olarak geleceğe taşınabilmektedir. Sözlü olarak geleceğe taşınan kültür zamanla tarihe yenik düşerken, yazılı olarak geleceğe taşınan kültürler uzun yıllar varlığını sürdürebilmektedir. Buradan yazının tarihe ışık tutan yönü ve yazma eyleminin önemi rahatlıkla anlaşılabilir. Buna göre yazı, dili somutlaştıran ve dile canlılık kazandıran bir araç olarak tanımlanabilir (Maden ve diğerleri, 2015: 749).

Yabancı uyruklu öğrencilerin ders başarılarının artması ve yabancı oldukları yeni yaşam alanlarında kendilerini rahat hissedebilmeleri iyi bir iletişim becerisine sahip olmalarına bağlıdır. Başka bir ifadeyle yabancı uyruklu öğrenciler yazılı ve sözlü olarak kendilerini ifade edebilmeleri ile başarıları ve kendilerini mutlu hissetmeleri arasında pozitif yönde bir ilişki vardır da denilebilir. Ancak sözlü iletişim becerisini kazanmak ile yazılı iletişim becerisini kazanmak gerek ana dil eğitiminde gerekse yabancı dil eğitiminde aynı zorluk derecesine sahip değildir.

Ülkemize gelen yabancı uyruklu öğrenciler ilk olarak üniversite bünyesindeki Türkçe öğretim merkezlerinde ya da özel dil merkezlerindeki Türkçe kurslarında Türkçeyi öğrenmekte ve bu sayede tercih ettikleri yükseköğrenim programlarında eğitimlerini sürdürebilmeleri için gerekli altyapıyı almaktadırlar. Bu kurumlarda Türkçe eğitimi tamamen modern eğitim anlayışı çerçevesinde, Avrupa dil portfolyosu ölçütlerinde ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları dört temel dil becerisinin (dinleme, okuma, konuşma, yazma) geliştirilmesine yönelik yürütülmektedir. Öğrencilerin eğitim yaşantılarında başarılı



olabilmesi ve yaşadıkları kültüre uyum sağlayabilmesi de bu dil becerilerini kazanma seviyesiyle doğru orantılı olarak gelişme göstermektedir.

Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisi en az diğer beceriler kadar önem taşımaktadır. Ana dili ve yabancı dil öğrenim sürecinde yazma becerisini kazanmış olmak öğrenciye önemli katkılar sunacaktır. Öğrencilerin özellikle yazma becerisini en iyi şekilde kazanmış olması, öğretimin ölçme değerlendirme aşamasında sınavların yazılı olarak yapılıyor olmasından dolayı öğrencilere büyük kolaylıklar sağlayacaktır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisini geliştirmedeki asıl amaç bireyin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazıya aktarmalarını sağlamaktır (Tiryaki, 2013: 38). Yazma becerisini doğru şekilde kazanamamış olan öğrencilerde başarısızlık duygusu hâkim olduğundan bu öğrenciler sınav kaygısı, başarısızlık duygusu, stres gibi olumsuzlukları yaşamalarının yanı sıra öğretmen, eğitim ortamı ve eğitim süreci gibi değişkenlere karşı da olumsuz tavır takınabilmektedirler. Bu nedenle sınav kaygılarının azaltılabilmesinde ve öğrencilerin eğitim ortamında kendilerini iyi hissedebilmelerinde yazma becerisini en iyi şekilde kazanmış olmaları son derece önemlidir.

Raimes (1983: 4)'a göre; “ana dilini yazma becerisi, konuşma becerisinde olduğu gibi aile ve çevreden doğal yollarla edinilen bir süreç değildir. Aksine okulda öğrenilen sistematik bir eğitimi gerektirmektedir ve zordur. Dolayısıyla yazma ve konuşma süreçleri birbiriyle özdeş değildir.” Aynı şekilde yabancı dil öğretim sürecinde de yazma becerisinin edinilmesi aşaması, konuşma becerisinden çok daha farklı bir seyir izlemektedir. Yani dil öğrencisi dinleyerek konuşma becerisini öğrenebilse bile yazma becerisinde aynı başarıyı gösteremeyeceği ve bir öğreticiye ihtiyaç duyacağı kesindir (Başoğul ve Can, 2014:101). Altunbay (2012: 758)'ın “yaratıcı yazma becerisi kazanmak ve bu yolda başarı göstermek sadece yetenekle gelişebilen bir beceri değildir” yönündeki görüşü de bu savı destekler niteliktedir.

Türkiye’de Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin de birçok zorlukla karşılaştığı ve yazma becerisi kazanma sürecinde son derece zorlandıkları görülmektedir. Yazma yabancı dil öğretim sürecinin temelinde yer alan ve öğrenciler tarafından zorluk yaşanan bir süreçtir. Bu sürecin temelinde, kişisel bilgi ve bu bilginin etkin bir şekilde anlatılması vardır. Yazılı anlatım, insan yaşamının, eğitim-öğretimin ve dilin en önemli bileşenlerinden biri olduğu ve büyük bir gereksinime cevap verdiği için ayrıca önem taşımaktadır. Yazmayı öğrenmenin temeli kılan dört yazma dil becerisi (dinleme, okuma,

konuşma) beceri ile örgensel olarak bağlı olmasının yanı sıra noktalama işaretleri, anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, güzel el yazısı, kelime seçimi ve kullanımı, sıfat, dilbilgisi ve bağlaçların doğru kullanımı, kâğıt düzeni; yazma biçimi, kompozisyon düzeni (giriş-gelişme-sonuç), ana düşünceyi destekleyici fikirler ve ayrıntılar, tema, bakış açısı, düşünme ve ifade etme gibi parametrelerini kapsayan bir süreç olmasıdır (İnal, 2006:181). Yazma ile ilgili yukarıda ifade edilen niteliklerin bazılarının ya da birçoğunun kullanımında problemler yaşandığı alanyazında yapılan birçok çalışma tarafından ortaya konmuştur. Gerek ana dilinde gerekse yabancı dil eğitiminde, yazma becerisinde problemler ve eksiklikler olduğu yapılan çalışmalarla sabittir. Yapılan çalışmalara göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında genel olarak;

- Başlıklar ile içerik arasında uyumsuzluklar olduğu
- Temel cümle yapılarında hatalar olduğu
- Yazım yanlışlarının olduğu
- Noktalama hatalarının olduğu
- Sesbilgisine ait hataların olduğu
- Özel isimlerin yazım kurallarına ait hataların olduğu
- Söz varlığının sınırlı olmasından kaynaklı hataların olduğu görülmüştür.

Araştırmalar, yazma becerisinin zor bir beceri olduğuna dikkat çekerek öğrencilerin ve hatta birçok yetişkin insanın en çok yazma becerisinde zorlandığını ve yazma öğretimi ile ilgili ülkemizde ve dünyada sorunlar bulunduğunu göstermektedir (Hill 1971; Göğüş 1978; Harris 1986; Pincas 1988; Fowler 1989; Durukafa 1992; Jenkinson 1993; Castello 1993; Brender 1993; Frizler 1995; Newson 1995; Radziemski 1995; Raimes 1996; Gilholly 1996; Sommers 1996; Myers 1997; Yalçın 1999; Dalak 2000; Abu Rass 2001; Gökalp ve ark. 2001; Richards 2002; Harris ve arkadaşları 2002; Allen 2003; İnal, 2006).

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine yönelik birtakım zorluklar sıralanmaktadır. Ancak alanyazındaki çalışmalara bakıldığında ne yazık ki çalışmaların büyük çoğunluğunun hata saptamakla sınırlı olduğu görülmektedir. Bu hatalara ya da eksikliklere yönelik uygulamaya dayalı çalışmalara pek rastlanmamaktadır. Özellikle de yazma becerisinin kazandırılmasına ve eksikliklerinin giderilmesine yönelik çalışmaların yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Konuyla ilgili yapılacak çalışmalarda hata ve eksiklikleri gidermeye yönelik çözüm yolları denenmelidir. Bu çalışma; Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sırasında yazma becerisine yönelik hataların tespit edilip bu hataların aksiyon

araştırması kapsamında yürütülecek olan bir dizi etkinlik aracılığıyla düzeltilmesi gerektiği ihtiyacından doğmuştur.

## **1.2. Problem Cümlesi**

Bu araştırmanın problem cümlesi “Aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerin yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye katkısı ne düzeydedir ve uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir? şeklinde belirlenmiştir. Bu problem cümlesine bağlı olarak şu alt problemlere cevap aranmıştır:

## **1.3. Araştırmanın Amacı**

Araştırmada, aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerle yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Türkiye Türkçesini yabancı dil olarak öğrenen yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki problemleri tespit etmek ve bundan hareketle problemleri çözmek için *Avrupa Dil Portfolyosuna* uygun seçilmiş ve planlanmış olan yazılı anlatım etkinlikleri araştırmayı şekillendirmiştir.

## **1.4. Araştırmanın Önemi**

Değişen dünya düzeni insanların yaşama alışkanlıklarını gereksinimlerini, biyolojik, psikolojik, sosyal ihtiyaçlarını ve bunları tedarik etme yollarını, bunlarla birlikte ihtiyaçları isteme ve edinme yollarını yani iletişim yollarını değiştirmekte, teknoloji ve hız endeksli bir boyuta taşımaktadır (Maden ve diğerleri, 2015: 749). Buna bağlı olarak da toplumsal yaşam içerisinde çağın isteklerine uygun, kültürel yönden donanımlı ve iletişim gücü yüksek insanlara olan ihtiyaç ortaya çıkmıştır. Bireylerin bu özelliklere sahip olmalarının yolu şüphesiz ki öncelikle eğitimden geçmektedir. Yeni dünya düzeni içinde insanlar sadece ülkelerindeki eğitimle yetinmemekte, eğitim anlamında kendi ülkelerinden daha ileride olan ülkelere eğitim almak için gitmekte ve dil öğrenmektedirler. Akademik hayatın yanı sıra ticaret, endüstri, turizm vb. amaçlarla da insanlar ülkeleri dışında dil öğrenmek istemektedirler. Çeşitli amaçlarla ülkemize dil öğrenmek için gelen yabancı uyruklu öğrenciler öncelikle özel kurumlarda ya da üniversite bünyesinde faaliyet gösteren Türkçe öğretim merkezlerinde dil öğrenmekte, daha sonra ise dil öğrenme amaçlarına göre sosyal ve ticari hayata ya da eğitim hayatına dâhil olmaktadır. Bu öğretim merkezlerinde eğitim, Avrupa dil portfolyosu çerçeve programına uygun ve temel dil becerilerini en iyi şekilde kazandırmayı amaçlayan formatta yürütülmektedir.

Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de dört temel dil becerisini (dinleme, konuşma, okuma, yazma) öğretmek ve öğrencilerin bu temel dil becerilerini gerçek yaşam durumlarında kullanabilecek şekilde öğrenmesini sağlamak öncelikli amaçtır. Dil becerilerinin hiçbiri diğerlerinden önemli olmayıp birbirini destekler niteliktedir. Bir dili bilmek sadece insanlarla temel ihtiyaçlarımızı giderecek kadar anlamak demek değildir. Aksine bir dili biliyor olmak demek; hedef dilde insanlarla konuşabilmek, konuşulanları dinleyerek anlayabilmek, yazılı metin ve yayınları okuyarak anlayabilmek, aynı zamanda isteklerimizi, şikâyetlerimizi, duygu ve düşüncelerimizi yazılı olarak ifade edebilmek demektir. Başka bir ifade ile “herhangi bir dilde yeterli olma durumu; bireyin anlama ve anlatmaya dayalı temel dil becerilerini etkin kullanabilmesi ile değerlendirilir” (Karatay, 2011: 21).

Yazılı anlatım insan yaşamının her alanında ve dil becerilerini kullanmada önemli bir araçtır. Bu yüzden yabancı dil öğretiminde öğrencilerin yazılı anlatım becerilerini geliştirmek eğitimin başlıca amaçları arasında yer almaktadır. Buna rağmen yapılan çalışmalara baktığımızda yazma eğitimine gerekli hassasiyetin gösterilmediğini ve yazma eğitimi konusunda gerek ana dili eğitiminde gerekse Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde ciddi problemler yaşandığı görülmektedir. Araştırmacılar ve alan uzmanları da bu önemli becerinin öğrenciye kazandırılmasının zor bir süreç olduğu görüşünde birleşirler. Bu zorluğa sebep olarak noktalama işaretlerinden tutun da anlamlı bir bütünlük, tutarlılık, yazım kuralları, kelime seçimi ve kullanımı, dilbilgisi kuralları, kâğıt düzeni, yazma biçimi ve kompozisyon düzeni gibi bir dizi faktör gösterilebilir. Yapılan çalışmalar daha çok hata tespiti niteliğinde ve öneriler sunmakla sınırlı durumdadır. Oysa bu araştırma; öğrenci istek ve yeteneklerini dikkate alması, süreç ve sonuç odaklı olarak yürütülmesi, birçok farklı teknik ile etkinliğin uygulanması ve bu yolla önceden tespit edilen hataların düzeltilmesine olanak tanınması yönüyle büyük önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırma, yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesiyle ilgili araştırmalar içerisinde etkililiği bilinen aksiyon araştırması deseniyle yapılmış olması bakımından da ayrı bir öneme sahiptir. Bununla birlikte, araştırma sonuçları daha sonra yapılacak olan yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara da kaynaklık edecektir.

### **1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları:**

Araştırmanın sınırlılıklarını şunlar oluşturmaktadır:

1. Bu araştırma, 2015-2016 eğitim öğretim yılında Giresun Üniversitesi TÖMER’de öğrenim gören 7 kişilik “A2” seviyesi öğrencileri ile sınırlıdır.
2. Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik etkinlik örnekleri ders kitapları ve araştırmacı tarafından geliştirilen etkinlik örnekleri ile sınırlıdır.
3. Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yapılan araştırmanın çalışma grubunda yer alan öğrencilerin tamamının Azerbaycan uyruklu olması
4. Ses bilgisi konusunun öğrenciler tarafından zor kavranması da araştırmanın bir diğer sınırlılığıdır.

### **1.6. Araştırmanın Varsayımları:**

1. Araştırmada belirlenen ortam ve öğrenme süreci özellikleri başka çalışma gruplarında uygulandığında benzer sonuçlara ulaşılabileceği varsayılmıştır.
2. Araştırmada; çalışma grubundaki öğrencilerin not defterleri, sınav kâğıtları ve öğrenciler için hazırlanmış çeşitli etkinlikler öğrencilerin yazım hatalarını yansıtabilecek mahiyette düşünülmüş ve çalışma buna göre yürütülmüştür. Ayrıca materyallerin taranması esnasında oluşabilecek olan araştırmacıdan kaynaklı ve tesadüfi hataların olmadığı varsayılmıştır.

### **1.7. Tanımlar:**

Bu bölümde araştırmada sıkça yer alan kavram ve terimlerin kullanılış amacına en uygun düşen tanımlarına yer verilmiştir.

**Avrupa Dil Portfolyosu:** Bireylerin hangi dilleri ne düzeyde bildiklerini, bu dilleri nasıl, ne kadar sürede ve nerelerde öğrendiklerini ayrıntılı olarak gösteren Avrupa dil pasaportudur.

**Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni:** Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni (The Common European Framework of Reference for Languages), Avrupa ülkelerindeki dil öğretim programlarının, sınavların ve ders kitaplarının ortak bir zeminde geliştirilmesi için rehberlik eden bir çalışmadır (Büyükikiz, 2013: 618).

**İletişim:** İletişim; duygu, düşünce ve bilgilerin çeşitli yollarla başkalarına aktarılması sürecidir.

**Sözlü İletişim:** Sözlü olarak gerçekleştirilen iletişim türüdür.

**Yazılı İletişim:** Mesajların karşı tarafa yazılı olarak iletildiği iletişim türüdür.

**MEB:** Milli Eğitim Bakanlığının kısaltması olup Türkiye’de eğitim öğretimle ilgilenen bakanlıktır.

**Yabancı Dil Eğitimi:** Bireylerin ana dilleri dışında başka bir dili öğrenmelerine (genellikle formal şekilde ve istendik olarak) denir.

**Hedef Dil:** Kişinin ana dili haricinde öğrenmeyi amaçladığı hedef dile veya ikinci dile denir.

**Yazma:** Öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmalarınıdır (MEB, 2006: 7).

**Yazılı Anlatım:** Düşündüklerimizi, duygularımızı, tasarladıklarımızı ve görüp yaşadıklarımızı yazıyla anlatmanın, başka bir deyişle başkalarıyla iletişim kurmanın ve kendimizi ifade etmenin yollarından biri (Sever, 2004).

**Yazım (İmla):** Bir dilin söz varlığını o dilde yürürlükte olan ses, şekil, köken vb. kurallara uygun olarak yazıya geçirme; dildeki sözleri kurallarına uygun olarak yazma (Korkmaz, 2007: 130).

**Aksiyon (Eylem) Araştırması:** Eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci (Uzuner ve Anay, 2015: 329)

**Etkinlik:** Aksiyon araştırması sürecine uygun olarak hazırlanmış çeşitli yöntem, teknik ve çalışma yapraklarının kullanıldığı öğrenme öğretme faaliyetleridir.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin tarihi Kaşgarlı Mahmut'un 1472-1474 tarihleri arasında yazdığı Divan-ı Lügat-it Türk adlı eseri ile başlatılmaktadır. Bununla birlikte Ali Şir Nevai tarafından 15. yüzyılda kaleme alınmış bir diğer eser olan Muhakemetü'l Lugateyn (*İki Dilin Mukayesesi*) ile de yabancılara Türkçe öğretimi amaçlanmıştır. Dünya üzerinde konuşulduğu yüz ölçüm itibarıyla oldukça büyük bir alana yayılmış olan Türkçenin yabancılara öğretimi konusunda gerekli hassasiyetin gösterilmediği ve 1980'li yıllara kadar yabancılara Türkçe öğretiminin ihmal edildiği göze çarpmaktadır. Yabancılara Türkçe öğretiminin ilk olarak Ankara üniversitesi tarafından 1984 yılında kurulan TÖMER ile kurumsal olarak ele alınmaya başlandığı söylenebilir. Küreselleşme sürecinin hızlı bir şekilde yaşandığı ve çok uzak sayılan mesafelerin bile yakınlaştığı günümüz dünyasında, etkili bir iletişim için ikinci bir dili öğrenmek gereklilik hâline gelmiştir (Kızılaslan, 2010: 81). Buna paralel olarak dünyada ortaya çıkan yeni gelişmeler birçok yeni gereksinimi doğurmuştur. Küreselleşen dünya düzeninde; teknolojik ve kültürel alanlardaki hızlı değişimler, insanların iletişime her geçen gün daha fazla ihtiyaç duyması ve iletişimin öneminin artması, toplumların dil öğrenme ve öğretme gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bugün sosyal bilinci canlı tutarak varlığını devam ettirmeyi hedefleyen, bireyleri arasında sağlıklı iletişim kurulmasını, kültürel değerlerinin nesilleri arasında kuvvetli bir bağ kurmasını isteyen her topluluk diline ve dilinin öğretimine özen göstermektedir. Bununla beraber eskiden insanların kendi toplumları içinde anadillerini bilmeleri yeterli sayılabilirken artık günümüz dünyası bunu pek mümkün kılmamaktadır. Yabancı dil öğrenmenin temel nedenleri, bireylere göre değişen özel amaçlar, farklı kültürlere duyulan ilgi, hedef toplum içerisinde sürekli veya geçici olarak yaşamının doğurduğu gereklilik, mesleki yaşam içerisinde ilerleme isteği ve okul müfredatlarına bağlı olarak öğrenme zorunluluğu olarak sıralanabilir (Harmer, 1991). Bundan dolayı insanlar hangi sektörde çalışıyor olursa olsun bir yabancı dil hatta ikinci bir

yabancı dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar (Göçer ve Moğul, 2011: 798). Bununla beraber dil öğrenme ihtiyacı dil öğretimi konusunda uluslara pek çok sorumluluk yüklemiştir. Zira toplumların diğer toplumlarla iletişim kurabilmeleri, değişen koşullar içinde yer alabilmeleri ve kültürlerini en güzel şekilde tanıtılabilmeleri, dillerini başka uluslara öğretebilmelerinden geçmektedir. Bugün evrensel kabul edilen ve insanların öğrenmeyi bir zaruret olarak gördükleri dillere baktığımızda bu ülkelerin dilleri ile gelişmişlikleri arasında doğru bir orantı olduğu da göze çarpmaktadır. Şüphesiz gelişmişliklerinde dillerini geliştirmek adına attıkları adımların rolü de yadsınamaz.

Türkiye'nin birçok açıdan dünyaya açıldığı çağımızda Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi son derece önem kazanmıştır. Nitekim kökleri tarihin en eski dönemlerine kadar uzanan, 12 milyon kilometre karelik bir alanda 220 milyonu aşkın bireyin konuştuğu ve yaklaşık 600 bini aşan söz varlığına sahip bir dilin yabancı dil olarak öğretimi konusunda geç kalınmış olsa da bazı adımlar atılmıştır. Son dönemlerde Türkiye'nin yabancılar için bir cazibe merkezi hâline gelmesi Türkçenin öğretimi konusunun da daha ciddiyetle ele alınmasını sağlamıştır. Çünkü bir dili yabancı dil olarak öğretmek çok yönlü bir çalışma sürecini gerektirmektedir. Zira bir dilin yabancı dil olarak öğretilmesi; o dilin sadece kendi sınırları içinde kalmayıp diğer uluslar ve kültürlerle iletişime girmesi, tanınması ve sağlıklı biçimde öğretilmesi için o dilin; daha çok gelişmesi, o dil üzerine ve öğretimine ilişkin daha çok çalışma yapılması anlamına da gelir (Karababa, 2009: 268). Bu bilinçle Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalar son yıllarda giderek hız kazanmakta, Türkçe öğrenmek isteyenlerin sayısı her geçen gün artmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretilmesi konusunda üniversiteler bünyesinde açılan Türkçe öğretim merkezleri ve özel teşebbüsler sayesinde açılan dil merkezleri büyük bir rol üstlenmektedir. Ayrıca ülkemize gelen ana dili farklı ya da Türkçenin farklı lehçelerinden olan öğrencilere Türkiye Türkçesini öğretmek amacıyla üniversitelerde Türkçe öğretimi programları uygulanmaktadır (Derman, 2010: 227). Uygulanan bu programlar çerçevesinde yabancılarla Türkçe öğretilirken dikkat edilmesi gereken bazı temel ilkeler vardır. Yabancılarla Türkçe öğretimindeki bu temel ilkeler Güzel ve Barın (2013: 250)'a göre sekiz alt başlıkta ele alınmıştır:

*a) Dil Öğretiminin Planlanması:*

Yabancı bir dil öğretilirken hangi hedef kitleye ne kadar bir süre içerisinde ve hangi ihtiyaca dayalı olarak hangi materyallerle öğretim yapılması gerektiği önceden planlanmalıdır. Her adımı önceden planlamamış bir eğitim anlayışıyla dil öğretimi



gerçekleştirilemez. Dil öğrenen her kişi bir diğ erinden ve yine her dil öğretim durumu da birbirinden farklılık gösterir. Bir dil öğretim kurumu dil öğretim programını, öğrencilerin ihtiyaçları ile kurumun koşullarını ve imkânlarını göz önünde bulundurarak hazırlamalıdır. Öğrencilerin yaşı, bilişsel, duygusal ve kişisel özellikleri dil öğretimi konusunu büyük ölçüde etkilemektedir. Program oluşturmada da bu özellikler mutlaka göz önünde tutulmalıdır.

Dil öğretim programının hazırlanması; öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önüne alınması, bunlara göre hedeflerin ortaya konulması, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin belirlenmesi ve bu programların değerlendirilmesi aşamalarını içerir. Bu aşamaların en önemlisi öğrenci ihtiyaçlarının belirlenmesidir.

*b) Temel Dil Becerilerini Dikkate Alma:*

Dil öğretiminde dört temel beceri olarak adlandırılan dinleme, okuma, konuşma ve yazma, eğitimin ilk basamağından itibaren birlikte ele alınmalıdır. Önce konuşunlar daha sonra yazmaya alışır lar vb. düşüncelerle dil eğitimi yapılamaz. Çünkü iletişimin temeli olan dilin kullanımını sırasında bu dört temel dil becerisine her an ihtiyaç duyulmaktadır.

*c) Basitten Karmaşı ğ a, Somuttan Soyuta Gitme:*

Bir yabancıya dil öğretirken öncelikle görebilece ğ i ve çevresiyle ilişki kurabilece ğ i kelimeler öğretilmelidir. Bunun için de sosyal yaşam alanları belirlenmeli ve öğretilmesi gereken kelimeler öncelik ve kolaylık sırasına göre verilmelidir. Günlük yaşamda gerekli olan iletişim becerileri, cümle yapıları da ihtiyaç durumuna göre öğretilmelidir.

*d) Bir Seferde Tek Yapıyı Sunma:*

Yabancılara Türkçe öğretilirken üzerinde durulması gereken en önemli husus öğrenciye dil bilgisi yapısı kavratılmadan yeni bir yapıya geçilmemesi gere ğ idir. Dil bilgisi yapıları sarmal bir düzende, birer birer öğretilmelidir.

*e) Verilen Bilgi ve Örneklerin Hayata Uygunlu ğ u:*

Yabancılara Türkçe öğretilirken verilen bilgilerin ve örneklerin teorik olmaması prati ğ e dönük olması şarttır. Burada da iletişime dönük etkinliklerin önemi büyüktür. Çünkü dili öğrenen yabancı, toplum arasına karış tığında öğrendiklerini uygulamaya dök ebilmeli ve çevresiyle istedi ğ i biçimde doğru bir iletişim kurabilmelidir.

*f) Öğrencileri Etkin Kılma:*

Dil öğretiminde amaç yaparak yaşayarak öğrenmedir. Çünkü, insan duyduklarının çok büyük bir bölümünü kısa zaman içerisinde unuttur. Okuduklarının bir kısmını hatırlar, ama yaptıkları çok büyük oranda hatırlar. Sınıf içi ve sınıf dışı öğretim uygulamalarının tamamının öğrenciye dönük ve dolayısı ile öğrenciyi her an etkin durumda tutacak biçimde olması gerekir.

*g) Bireysel Farklılıkları Dikkate Alma:*

Her öğrencinin dil öğrenme ihtiyacı, fiziksel ve psiko-sosyal durumu aynı değildir. Bu sebeple öğrencilerin yaş, eğitim durumu, sosyal konumu ve Türkçeyi öğrenme sebebi mutlaka göz önüne alınmalı ve özellikle verilecek ödevlerde buna dikkat edilmelidir.

*h) Görme ve İşitmeye Dayalı Araçlardan Yararlanma:*

İnsanlık tarihinin en başından günümüze dek, düşünen ve üreten insanın gösterdiği büyük çabalarla birçok keşif ve icat meydana gelmiştir. Günümüzde teknoloji günden güne ilerlemekte ve yaşam şartları gittikçe daha iyiye gitmektedir. Bu gelişmelerin bazı olumsuz yönleri bulursa da kuşkusuz her yeni buluş ve gelişme insan yaşamını kolaylaştırıcı bir etkiye sahiptir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dikkate alınması gereken temel ilkelerin yanı sıra yine dikkate alınması gereken genel ilkeler de söz konusudur. Güzel ve Barın (2013: 258-63)'a göre bu genel ilkeler şunlardır:

- *Kullanılan dilin öğretilmesi*
- *Telaffuza önem verme*
- *Öğrencilerin bildiği kelimelere dayanarak yeni cümleler kurma*
- *Öğrencilere öğrendiklerini uygulama imkânının verilmesi*
- *Herkese eşit söz hakkı tanınması*
- *Öğrencinin kendini yazılı ve sözlü ifade edebilmesi*
- *Dil ile birlikte kültürün verilmesi*
- *Bireysel ve grup çalışmalarına gereken ölçüde yer verilmesi*
- *Dersi sıkıcı olmaktan kurtaracak çeşitli uygulamalara yer verilmesi*
- *Öğretilmeyenlerin sorulmaması*
- *Öğrencilerin öğreneceği kadar bilgi verilmesi*

- Öğrencilerin yaptıkları yanlışların anında düzeltilmesi
- Yöntemin belirlenmesi
- Sözcük öğretimi
- Materyal hazırlama ve ölçütleri
- Sınav sorusu hazırlama ve değerlendirme
- Ders işleme tekniği ve dil bilgisi sıralamasının önemi

Ülkemize Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmek için gelen öğrencilerin dil öğrenme amaçları farklılık göstermektedir. Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dil öğrenme amaçlarına göre gruplandırılması şu başlıklar altında gösterilebilir:

### 1) Üniversite Eğitimi İçin Türkçe Öğrenenler:

Bu grupta iki farklı öğrenci topluluğu ile karşılaşırız. Bunlar;

- a) Türkiye’de Türk dili bölümleri de dâhil olmak üzere Türkçe eğitim veren bir üniversitede eğitim görecektir olanlar
- b) Yurt dışındaki herhangi bir üniversitenin Türkoloji bölümünde eğitim görenlerdir.

### 2) Mesleki Amaçlı Türkçe Öğrenenler:

Bu grupta ise diplomatik görevle ülkemizde bulunanlar ile ticaret alanında ülkemizde faaliyet gösteren işadamları veya konu ile ilgili şirketlerde çalışan yabancılar ve yurt dışında özellikle Türk işçileri ve çocukları ile ilgili bir alanda çalışanlar yer almaktadır.

### 3) Diğerleri:

Bu grupta yer alanlar; daha çok ev hanımları, eşleri Türk olanlar veya ülkemize turistik amaçla gelen ve bu arada da dilimizi öğrenmeye çalışanlar (Güzel ve Barın, 2013: 230).

Ülkemizde değişik üniversite ve bölümlerde öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilere Türkçe, Avrupa dil portfolyosu ölçütlerinde ve dört temel dil becerisini en iyi şekilde öğrenebilecekleri yöntem ve teknikler ile öğretilmektedir. Çünkü dili bir iletişim aracı olarak kullanmayı öğretirken bu dört temel becerisinin birlikte yürütülmesi gerekmektedir (Demirel, 1993: 23). Bundaki maksadı Genç (2000: 101) bir dili konuşma ve anlama becerisi, öğrencinin kendi kültürünün yanı sıra öğrendiği yabancı dilin kültürünü algılama, anlama çabası, öğrencinin olası konuşma durumlarında belirli yapılara hâkim olabilmesi ve duruma uygun tepki vermesi şeklinde ifade etmektedir. Zira yabancı bir dili öğrenmek için sadece o dilin kelime ve dil bilgisi yapılarını öğrenmek ve öğretmeni dinlemek dil öğretimi için artık

yeterli görülmemektedir (Toprak, 2010: 1). Bilginin hızla yenilediği çağımızda, bireyin ve toplumun bilgiye ulaşması, bilgiyi kullanması ve yeniden üretmesi öncelikle bireylerde temel dil becerilerinin gelişmiş olmasıyla olanaklıdır (Girmen ve diğerleri, 2010: 133). Bu nedendir ki dil öğretiminde asıl amaç okuma, konuşma, dinleme ve yazma becerilerinin öğrencilere kazandırılmasıdır. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta, öğrencilere kazandırılması planlanan dil becerilerinin paralel bir şekilde ve eksiksiz olarak öğretilmesidir. Yani bu dil becerilerinin bir bütün ve birbirinin tamamlayıcısı şeklinde öğretimine özen gösterilmelidir. Çünkü bu alanlar birbirinden kesin bir şekilde ayrı değil aksine birbirini bütünleyen ve destekleyen bütünlük bir yapıya sahiptir (Maden ve Durukan, 2011: 17). Yalınkılıç (2007: 226)'a göre dil öğretiminin temel amacı anlama (okuma, dinleme) ve anlatma (konuşma, yazma) becerilerinin tümünü eşzamanlı olarak geliştirmektir. Yabancılara Türkçe öğretirken dil becerileri arasındaki bütünlük yapı dikkate alınarak dil öğretimi gerçekleştirilmelidir. Aksi takdirde dil öğretim sürecinde istenilen ve hedeflenen başarının yakalanması mümkün olmayacaktır.

Türkiye’de bugün itibarıyla yabancılara Türkçe öğretimi yapılan birçok özel kuruluşlar ile resmi kurumlar bulunmaktadır. Aşağıda üniversite bünyelerinde Türkçe öğretimi veren merkezler gösterilmektedir.

**Tablo 1:** Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğrenimi Veren Bazı Üniversiteler ve Merkezleri

Üniversite	Merkez Adı	Kursların Verilmeye Başlama Yılı	Temel Materyal Olarak Kullanılan Ders Kitapları
<b>Ankara Üniversitesi</b>	1984’e kadar Dil, Tarih-Coğrafya F. TDE Başkanlığı; bu tarihten sonra TÖMER	1963-64	Yabancılar için Türkçe Dersleri (1965, K. Akyüz); Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi (1969, H. Zülfikar); Türkçe Öğreniyoruz (4 Cilt; M. Hengirmen-N. Koç). Son yıllarda: Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 (Temel), 2 (Orta), 3 (Yüksek)
<b>Atatürk Üniversitesi</b>	Dil Eğitim ve Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	1993	-
<b>Anadolu Üniversitesi</b>	Uzaktan Türkçe Öğretim Programı		
<b>Boğaziçi Üniversitesi</b>	1958-60 yıllarında Robert Kolej Y. Okulu adı altında, daha sonra Eğitim Fakültesi	1958-60	Yabancılar İçin Türkçe: Dilbilimsel Bir Yaklaşım (1982, H. Sebüktekin)

<b>Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi</b>	Dil Eğitimi Araştırma ve Uygulama Merkezi-DİLMER	-	-
<b>Dokuz Eylül Üniversitesi</b>	DEDAM-Dil Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	-	Yabancılar İçin Türkçe (A1 ve A2 Düzeyi Ders ve Alıştırma Kitapları)
<b>Ege Üniversitesi</b>	Ege TÖMER	1987	Ege TÖMER tarafından hazırlatılan kitap seti Yabancılar için Türkçe Metinler: Okuyorum Öğreniyorum; Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi I-II-III (Türk Dünyası Araştırmaları Enstitüsü Yayınları)
<b>Eskişehir Osmangazi Üniversitesi</b>	ESOGÜ Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	-	-
<b>Gazi Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretim, Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	1994	Yabancılar İçin Türkçe I-II Yabancılar İçin Türkçe Dil Bilgisi
<b>Gaziantep Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi (TÖMER)	2010	-
<b>Gediz Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	2012/2013	-
<b>Giresun Üniversitesi</b>	Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	2012	Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı 1 (Temel), 2 (Orta), 3 (Yüksek)
<b>Fırat Üniversitesi</b>	Dil Eğitim-Öğretim Ve Araştırma Merkezi (FÜDEM)		-
<b>Hacettepe Üniversitesi</b>	Türkçe ve Yabancı Diller Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi-HÜ TÖMER	2012	-
<b>İnönü Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi-İnönü TÖMER	2011	-
<b>İstanbul Üniversitesi</b>	Yabancı Diller Bölümü	1974-75	Yabancılara Türkçe Dersleri, Konuşma, Okuma, Yazma ve Dil Bilgisi (3 Cilt, 1979, S. S. Uysal)
<b>Karatay Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2012	-

	(TÖMER)			
<b>Karadeniz Teknik Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER)	2012	-	
<b>Mersin Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi	2011	-	
<b>Mustafa Kemal Üniversitesi</b>	Yabancı Diller Eğitim-Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi	1996	-	
<b>Ortadoğu Teknik Üniversitesi</b>	Modern diller Bölümü	1975		Yabancılar İçin Türkçe-İngilizce Açıklamalı Türkçe Dersleri (1981, K. Can)
<b>Süleyman Demirel Üniversitesi</b>	Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÜDAM)	2012	-	
<b>Sakarya Üniversitesi</b>	Türk Dili Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (Sakarya TÖMER)	2010	-	
<b>Uşak Üniversitesi</b>	Türkçe Öğretimi Araştırma ve Uygulama Merkezi-TÖMER	2012	-	
<b>Yıldız Teknik Üniversitesi</b>	Sürekli Eğitim Merkezi (YILDIZ SEM) / Türkçe ve Yabancı Dil Uygulama ve Araştırma Merkezi	2010/2013		Temel Türkçe I-II, Türkçe Orta I

(Göçer, 2013: 173-175)

Tablodan hareketle günümüzde Türkiye’de yabancılara Türkçe öğretimi konusunda üniversiteler bünyesinde ciddi atılımlar gerçekleştirildiği ve ders materyalleri geliştirildiği görülmektedir. Yabancılara Türkçe öğretiminin devlet eliyle desteklenmesi, bunun için özel bütçelerin ayrılması ve dil eğitim merkezleri ile TÖMER’lerin bu konuya gereken önemi vermeye başlamasıyla bu konuda ciddi mesafe kat edildiği söylenebilir.

Türkiye’deki bu dil merkezlerinin ve TÖMER’lerin görev alanları şu şekilde özetlenebilir (Yüce, 2005: 86):

- Türkiye’de yükseköğrenim yapmak için Türk Cumhuriyetleri ile Akraha Topluluklardan gelen öğrencilerle Türkiye Türkçesi öğrenmek isteyen yabancılara Türkçe öğretmek,

- Türkiye Türkçesinden başka diğer Türk lehçelerinin öğretimini gerçekleştirmek ve bu lehçelerle ilgili araştırma ve incelemeler yapmak,
- Yurt dışında ve içinde Türkçe öğretmek, Türk kültürünü tanıtmak amacıyla faaliyet göstermek,
- Devletimizin yaptığı ikili anlaşmalar çerçevesinde ilgili bakanlıklarla işbirliği yaparak eğitim, öğretim, araştırma, uygulama ve yayın faaliyetinde bulunmak,
- İçte ve dışta Türkçeyi öğretmek için görevlendirilen öğretim elemanlarına yönelik yetiştirme programları hazırlamak ve hayata geçirmek,
- İlgi sahasında faaliyet gösteren diğer kurumlarla da iş birliği yaparak ana dili öğretiminin metotlarını geliştirme yolunda çalışmalar yapmak,
- Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik kısa süreli kurslar düzenlemek.

Üniversiteler bünyesinde verilen yabancılara Türkçe öğretimi kurslarının yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalar yürüten birçok kurum ve kuruluş da mevcuttur. Bunlar (Göçer, 2013: 176):

**Tablo 2:** Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi İle İlgili Çalışmalar Yürüten Kurum ve Kuruluşlar

<b>Kurum Adı</b>	<b>Birim</b>	<b>Program adı</b>
<b>Kara Kuvvetleri Komutanlığı</b>	Lisan Okulu Türkçe Bölümü	Türkçenin Yabancı Dil Olarak öğretimi
<b>Milli Eğitim Bakanlığı</b>	-	Yabancılar için Türkçe ve Türk kültürü öğretimi ve eğitimci kurslar
<b>Türk Dil Kurumu</b>	-	Yabancılar için Türkçe öğretimi kursları
<b>Türk İşbirliği ve Kalkınma İdaresi Başkanlığı (TİKA)</b>	-	Yabancılar için Türkçe öğretimi kursları
<b>Yunus Emre Vakfı</b>	Yunus Emre Enstitüsü	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Sertifika Programı
<b>Yunus Emre Vakfı</b>	Yunus Emre Enstitüsü	Yabancılar İçin Türkçe öğretimi eğitimci kursları

Görüldüğü gibi Türkiye’de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda her ne kadar istenilen düzeyde olmasa da bu alanda sistemli ve başarılı çalışmalar yürüten ve yürütme gayreti içerisinde olan kurum ve kuruluşlar vardır.

## 2.2. Yabancı Dil Eğitiminde Dil Yeterlilik Düzeyleri

Yabancı dil öğretimi son yıllarda büyük ivme kazanmaya başlamış, dil öğretiminin amaç ve ilkeleri iyi anlaşıldığından dolayı dil öğretimine de büyük önem verilmeye başlanmıştır. Ülkemizin gerek bölge coğrafyasında gerekse dünya platformundaki cazibesi yabancı uyrukluları Türkiye'ye ve Türkçeye karşı sempati duyar hâle getirmiştir. Bu giderek artan ilgiden dolayı ülkemizde Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi başta TÖMER'ler olmak üzere çeşitli dil eğitim merkezlerince daha sistemli bir şekilde yürütülmeye başlanmıştır. Buralarda verilen Türkçe öğretimi dersleri *Avrupa Dilleri Ortak Çerçeve Programı (CEFR)* kapsamında işlenmektedir. Avrupa dilleri ortak çerçeve programı dil öğretimi için belirlenmiş değerlendirme ve referans sistemidir. Türkçe öğretimi kurslarının da başvurduğu Avrupa dilleri ortak çerçeve programı üç (3) seviyeden oluşmaktadır:

**Tablo 3:** Dil Öğrenme Düzeyleri

<b>Dil Öğrenme Düzeyleri</b>		
<b>A1 Düzeyi</b>	<b>B1 Düzeyi</b>	<b>C1 Düzeyi</b>
<b>A2 Düzeyi</b>	<b>B2 Düzeyi</b>	<b>C2 Düzeyi</b>

Yukarıda verilen dil öğrenme düzeylerini;

**Temel Türkçe 1 (A1 Düzeyi)**

**Temel Türkçe 2 (A2 Düzeyi)**

**Orta Türkçe 1 (B1 Düzeyi)**

**Orta Türkçe 2 (B2 Düzeyi)**

**Yüksek Türkçe 1 (C1 Düzeyi)**

**Yüksek Türkçe 2 (C2 Düzeyi)** şeklinde adlandırmak mümkündür.

**1. Temel Kullanıcı (A1 ve A2 düzeyleri)**

**2. Bağımsız Kullanıcı (B1 ve B2 düzeyleri)**

**3. Usta Kullanıcı (C1 ve C2 düzeyleri)**

Yabancılarla Türkçe öğretiminde esas alınan bu öğrenme düzeylerine göre konular sistematik bir sırayla verilmelidir:



**Tablo 4:** Ortak Öneri Düzeyleri Genel Basamaklar Kümesi

Yetkin Dil Kullanımı	<b>C2</b>	<b>Okuduğu ve duyduğu her şeyi zorluk çekmeden anlayabilir. Farklı yazılı ve sözlü kaynaklardan edindiği bilgileri özetleyebilir; gerekçe ve açıklamaları bağlantılı bir anlatımla dile getirebilir. Kendini anında çok akıcı ve açık bir şekilde ifade edebilir. Çözümü güç olan konularda da ince anlam farklılıklarını vurgulayabilir.</b>
	<b>C1</b>	Geniş çapta, iddialı, uzun metinleri anlayabilir ve ima edilen anlamları da kavrayabilir. Sık sık sözcük arama zorunluluğu duymadan kendini anında ve akıcı bir şekilde ifade edebilir. Dili, toplumsal ve meslek yaşamında, eğitim ve öğretimde etkin ve esnek bir şekilde kullanabilir. Karmaşık konularda görüşlerin açık, düzenli ve ayrıntılı biçimde belirtebilir. Bu sırada çeşitli dilsel araçları uygun şekilde kullanarak metinleri birbirine bağlayabilir.
Bağımsız Dil Kullanımı	<b>B2</b>	Soyut ve somut konular içeren metinlerin içeriğini ana hatlarıyla kavrayabilir; kendi uzmanlık alanındaki tartışmaları da anlayabilir. Kendini o denli akıcı ve anında ifade edebilir ki, ana dilli konuşurlar ile az çaba göstererek anlaşabilmesi mümkündür. Kendini geniş bir konu alanında belirgin ve ayrıntılı bir şekilde ifade edebilir, güncel bir konuda görüşünü belirtebilir ve çeşitli olanakların olumlu ve olumsuz yönlerine değinebilir.
	<b>B1</b>	Anlaşılır ve ölçünlü bir dille konuşulduğunda, iş, okul, boz zaman etkinlikleri vb. gibi bilinen şeyler söz konusu olduğunda konuşmanın ana hatlarını anlayabilir. Öğrenmekte olduğu dilin konuşulduğu ülkeye yaptığı yolculuklarda karşılaştığı çoğu zorlukların üstesinden gelebilir. Bilinen ve ilgi duyduğu alanlarda kendini basit ve bağlantılı olarak ifade edebilir. Deneyim ve olaylar hakkında bilgi verebilir; hayal, beklenti, amaç ve hedeflerini anlatabilir, tasarımı ve görüşlerinin kısa gerekçelerini gösterir ya da bunlara açıklamalar getirebilir.
Temel Dil Kullanımı	<b>A2</b>	İlgi alanıyla ilgili cümleleri ve sıkça kullanılan anlatımları (örneğin, kişi ve aile ile ilgili bilgileri, alışveriş, iş, yakın çevre) anlayabilir. Bilinen alışılmış konularda, doğrudan doğruya bilgi alışverişi söz konusu olduğunda, alışlagelmiş, basit durumlarda kendini ifade edebilir. Geçmiş, eğitimi, çevresi ve doğrudan gereksinimleriyle bağlantılı şeyleri basit dilsel araçlar yardımıyla anlatabilir.
	<b>A1</b>	Somut ihtiyaçların karşılanmasını amaçlayan, bilinen günlük ifadeleri ve oldukça basit cümleleri anlayıp kullanabilir. Kendini tanıtabilir, başkalarını tanıştırebilir. Başkalarına, kendileri hakkında (örneğin, nerede oturdukları, kimleri tanıdıkları ve nelere sahip oldukları) sorular yöneltebilir ve sorulan benzeri soruları yanıtlayabilir. Karşısındaki kişiler yavaş ve anlaşılır bir biçimde konuşuyorlar ve de yardımcı oluyorsa, onlarla basit yollardan anlaşabilir.

([https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf),

Erişim Tarihi: 28.10.2015)

Ortak öneri düzeyleri sisteminin basit ve bütünsel bir bölümde özetlenmesi bazı amaçlar için yeterlidir. Böylesine basit ve bütünsel bir gösterge, bu düzeni uzman

olmayanlara da açıklamayı kolaylaştırır ve aynı zamanda öğretmen ve öğretim programı geliştiricilerini yönlendirebilir.

Öğrencilerin belirli bir program dâhilinde dil öğrenecekleri dikkate alındığında, öğrencilerin daha önceden Türkçeyi bilme düzeyleri ve belirli bilgilerin tam öğrenilmeden yeni bilgilerin verilemeyeceği gerçeğinden yola çıkılmalı ve basamaklı kur sistemi uygulanmalıdır (Güzel ve Barın, 2013: 235). Bu sayede, sınıflar öğrencilerin hedef dili bilmeleri açısından homojen yapıda olacağından gerek öğrenciler için gerekse öğretici için daha verimli bir öğretim süreci gerçekleşecektir.

### **2.3. Yabancı Dil Eğitiminde Temel Dil Becerileri**

Avrupa dil ölçeği beş dil becerisi esasına dayanmaktadır (Yüce, 2005: 85):

- Dinleme Anlama
- Okuma Anlama
- Konuşma (Sözlü anlatım): Konuşarak Karşılıklı İletişim
- Konuşma: Konuşabilme Becerisi ve Üretimi
- Yazma

Ülkemizde dil eğitimi veren kurumlar da Avrupa dil portfolyosu çerçevesinde temel dil becerisi eğitimi vermekte ve öğrencilere bu dil becerilerini bir bütün olarak kazandırmayı amaçlamaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimine yönelik çalışmalara bakıldığında, dil öğretiminin bir bütün olarak ele alındığı görülmektedir. Dil eğitimi bireyin konuşma, yazma, okuma ve dinleme etkinliklerini kapsayan geniş kapsamlı bir uğraştır. Dil eğitiminin amacı bireylerin dil becerilerini geliştirerek onların iletişim yeteneklerinin artırılmasına yardımcı olmaktır (Ungan, 2007: 462). Yabancı dil öğretiminde temel dil becerilerinin gelişiminde ana dili ediniminde olduğu gibi doğal bir sıranın izlenmesi görüşü oldukça yaygındır. Kişi önce duyacak, sonra konuşacak, daha sonra da okumayı ve yazmayı öğrenecektir (Ünsal, 2008: 47). Dil becerileri, vücutta farklı görevlere sahip uzuvlara benzer. Hepsi son derece büyük öneme sahiptir. Nasıl ki vücuttaki uzuvlardan birinin eksik olması dengeyi bozar ise bu becerilerin birisinin eksik kalması ya da öğrenilememesi de iletişim açısından bireylerde son derece büyük problemler doğurur. Özellikle farklı kültürler içinde yaşamaya çalışan, iletişim konusunda problemleri olan yabancı uyrukluların uyum süreçlerini en iyi şekilde atlatabilmeleri için bu dil becerilerini eksiksiz ve birbiriyle bütünlük içerisinde

öğrenmesi gerekir. Bunun bilinciyle dil öğretim süreci planlanmalı ve bu becerilerin birbirini destekler ve birbirini teşvik eder nitelikte öğretimine dikkat edilmelidir.

### **2.3.1. Okuma anlama becerisi**

Göz yoluyla işaret ve sembollerin beyin tarafından değerlendirilmesi ve anlamlandırılması süreci (Özbay, 2007: 4) şeklinde ifade edilen okuma, bilişsel davranışlarla psikomotor becerilerin ortak çalışmasıyla yazılı sembollerden anlam çıkarma etkinliğidir (Demirel, 1993: 119).

Okuma, Türkçenin ana dili olarak eğitiminde olduğu kadar yabancı dil olarak öğretiminde de son derece önemli bir dil becerisidir. Çünkü okuma her şeyden önce yabancı öğrencilerin kavramları ve sembolleri tanıdıkları bir algılama sürecidir (Bamberger, 1990; 10). Dil öğrenen bireyler okuma becerisi sayesinde hedef dilde daha fazla kelime görme ve öğrenme fırsatı yakalarken ayrıca hedef dilde telaffuz sorununu giderebilme adına da büyük yol kat ederler. Bunun yanı sıra öğrenilecek dil ve kültüre ait kavram ve terimler de okunarak kazanılabilir. Hedef dilde gerçekleştirilen okuma faaliyetleri sayesinde geniş bir bilgi birikimi edinilebilir. Bu yönüyle öğreticilik boyutu göz önüne alındığında bilgi edinme açısından okuma becerisi son derece önem taşımaktadır.

### **2.3.2. Konuşma (sözlü anlatım/karşılıklı konuşma) becerisi**

Konuşma en önemli iletişim ve etkileşim aracıdır ve zihinde canlandırılan bir takım kavramların dildeki karşılığı olan sözcükleri kullanarak, ses organlarıyla söze dönüştürme eylemidir (Bozkurt, 2005: 8). Çok yönlü bir iletişim aracı olarak konuşma, fiziksel, bedensel, ruhsal ve toplumsal birçok ögeyi de bünyesinde barındırmaktadır. Gündüz (2009: 93)'e göre konuşma becerisi ise insanın başkalarıyla ilişkilerini sürdürebilmesi için, en çok gereksinim duyduğu ve yararlandığı önemli bir dil etkinliğidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde diğer beceriler ile birlikte konuşma becerisi de ölçme değerlendirme kısmında öğrencilerin dili kullanabilme düzeyinin belirlenebilmesi açısından son derece öneme sahiptir. Çünkü bir kişinin bir dili öğrenip öğrenmediği ya da o dile ne kadar hâkim olduğunu anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerileriyle anlaşılabilir. Bu yönüyle konuşma becerisi öğrenilen bilginin dışa aktarım yollarından biri olarak da karşımıza çıkmaktadır.

### **2.3.3. Dinleme anlama becerisi**

Temel dil becerileri karşımıza anlama ve anlatma boyutuyla çıkmaktadır. Dilin okuma ile birlikte anlama boyutunu ifade eden dinleme; Özbay (2013: 142)'a göre, bilgi edinmenin, öğrenmenin, anlamının başlıca yollarından biridir. Türkçe öğretim programında bu beceri (MEB, 2006: 5) “Dinleme/izleme, iletişim kurmanın ve öğrenmenin temel yollarından biri olup verilen iletiyi doğru bir şekilde anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir” şeklinde tanımlanmıştır. Dil öğreniminde de dinleme eğitimi son derece önemli bir yere sahiptir. Zira dil öğrenme sürecinde bireyler o dile özgü kural ve özellikleri dinleme yoluyla kazanabilmektedirler. Teknolojik gelişmeler ile birlikte görsel ve işitsel araçların hayatımızın her safhasında kullanıldığı günümüzde hiç şüphe yoktur ki dinleme becerisi, yabancılara Türkçe öğretimi konusunda da sık sık başvurulması gereken bir beceri alanıdır.

### **2.3.4. Yazılı anlatım becerisi**

İnsanoğlu yaratılışından itibaren anlama ve anlatma ihtiyacı duymuş ve buna paralel olarak da diller ortaya çıkmıştır. Bu sayede de duygu, düşünce ve bildiklerini yazılı ve sözlü olarak ifade etmiştir. Teknolojik gelişmelere paralel olarak insan hayatında yer alan iletişim araçları gelişmiş ve genişlemiş olsa da iletişimin temelinde daima dil becerilerine olan ihtiyaç var olagelmıştır. Bireyin kendini gerçekleştirebilmesi, toplum içerisindeki yerini ve önemini kavrayabilmesi, dinlediğini-okuduğunu anlayabilmesi, duygularını, düşüncelerini yazılı veya sözlü olarak anlatabilmesi anlama ve anlatma becerilerini etkin olarak kullanabilmesine bağlıdır (Temur, 2004). Anlama becerileri okuma, dinleme; anlatma becerileri ise yazma ve konuşma alanlarından oluşmaktadır. Bu dil becerilerinden konuşma ve dinleme becerileri bireylerin yaşamının ilk yıllarından itibaren kazanılmaya başlanmakta daha sonra eğitim hayatının ilerleyen yıllarında okuma ve yazma becerileri ile birlikte geliştirilmeye çalışılmaktadır (Kaldırım, 2014: 1). Dil becerilerinin eğitimindeki temel hedef, öğrencilerin dilin farklı bağlamlarda aldığı görünüşleri kavramaları, dil aracılığıyla kendilerini ifade edebilmeleri, değişik bilgi kaynaklarına ulaşarak duygu, düşünce ve hayal dünyalarını zenginleştirmeleridir (MEB, 2006:2). Yazma becerisi de bu hedefe ulaşmada bireylerin düşüncelerini genişletme, bilgilerini düzenleme, dili kullanma, bilgi birikimlerini zenginleştirme ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım ettiği için önem kazanmaktadır (Güneş, 2007). Bunun yanı sıra yazma eylemi bireyi, eksiklerini tamamlamaya, yanlışlarını düzeltmeye yönelterek bireyin bilgi kazanmasını, zihinsel olarak olgunlaşmasını ve tutarlı düşünce alışkanlığı edinmesini sağlamaktadır (Göğüş, 1978).

Yazma eylemi bir ihtiyacın belirmesi sonucu gerçekleşen bir süreçtir. “Yazmanın ilk basamağını yazma ihtiyacının doğması oluşturmaktadır. Yazmayı tetikleyen, kişiyi harekete geçiren ilk unsur bu ihtiyaç durumudur ve bu durum her türlü yazma için geçerlidir (Karadağ ve Maden, 2013: 268). Yazma ihtiyacı sosyal yaşam içinde olsun eğitim hayatı içinde olsun insanların her an ihtiyaç duydukları bir iletişim şeklidir. Yazma ihtiyacı, insanlarla iletişim kurmak ve kendini anlatabilmek için kişisel; insanları bilgilendirmek, onları aydınlatmak ve onlara yön vermek için toplumsal; tüm mesleklerde bir şekilde yazma ihtiyacı hissedildiği için uğraşsal (mesleki) bir ihtiyaç olarak görülebilir (Özdemir ve Binyazar 2012; Arıcı ve Ungan 2013). Ana dili eğitiminde yazma ihtiyacının ortaya çıkmasının yanı sıra yabancı dil eğitiminde de dolayısıyla yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de bireylerin “sınıf içi veya sınıf dışında yazmalarını gerektirecek birçok sebep vardır” (Harmer, 2007: 112). İnternet ortamındaki yazışma, paylaşım, elektronik posta, telefon mesajı, başvuru formu, not alma, şikâyet mektubu, alışveriş listesi (Harmer, 2004: 12) ve günlük hayatta karşılaşılan bir dizi durum yazma ihtiyacını gerekli kılan sebepler arasında gösterilebilir.

Temel dil becerileri içinde önemli bir yere sahip olan yazma becerisi anlatmaya dayalı dil becerileri içinde yer almaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisinin geliştirilmesindeki amaç; öğrencilerin duygu ve düşüncelerini Türkçenin dil ve gramer özelliklerine uygun ve planlı bir biçimde yazılı olarak ifade edebilmelerini sağlamaktır. Yazma becerisi uygulamaya da imkân verdiği için kazanılmış bilgilerin somut olarak ifade edilebilmesine de imkân vermektedir. Öğrencilere öğrenmeleri ile ilgili dönüt vermede ve dil becerisine yönelik eksikliklerinin tespit edilmesinde önemli bir işleve de sahiptir. “Bu beceri kişinin bilgisi, konuyu kavrama düzeyi, sunmadaki düzeni, amacı ve konu hakkındaki fikirlerini yazıya dökmek için gerçekleştirdiği bir zihinsel faaliyeti gerektirir” (Tiryaki, 2013: 38).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitimini geliştirebilmek için bazı odak noktaları göz önünde bulundurmak gerekir. Bunlar;

- Yabancı dilde yazma eğitimi verebilmek için hitap edilen hedef kitlenin özellikleri (yaş, ana dili ve kültür yapısı vb.) göz önünde bulundurulmalıdır; çünkü Arabistanlı ile Pakistanlı bir bireyin dil özellikleri farklıdır.
- Rehberlik eden kişi hedef kitleyi tanımalı ve olumsuz aktarımların önüne geçmelidir.

- Bireylerin ana dilinin cümle yapısı göz önünde bulundurulmalıdır. Örneğin, İngilizcede söz dizimi özne+eylem+nesne şeklindeyken; Türkçede bu yapı özne+nesne+yüklem şeklindedir.
- Yabancı dilde yazma eğitimi için sürekli ve planlı çalışmalar yapılmalıdır.
- Yabancı dilde yazma eğitimi veren kişi yazmanın her aşamasında kişiye rehberlik etmelidir.
- Yabancı dilde yazma çalışmaları, farklı metin türlerinde çeşitli anlatım yollarından yararlanılarak öğretilir. Anlatım yolları seviyelere göre şu şekildedir: Başlangıç seviyesinde olan bir kişi betimlemelerin ilk aşamasındadır, fikirlerini düzenlemede ve genişletmede eksiklikler bulunur. İleri seviyede bulunanlar, başlangıç seviyesindeki öğrencilerden daha rahat bir biçimde betimlemeyi kullanabilirler. Son olarak, üst seviyedekiler açıklama ve tartışma yollarını da kullanabilirler (Tiryaki, 2013: 39).

Yazma becerisi, yabancı öğrencilerin Türkçe öğretiminde eksikliklerinin saptanıp doğru ve yerinde dönütlerin verilebilmesi adına son derece önem taşımaktadır. Yazma becerisi; öğretici tarafından öğrenme sürecinin kontrol edilmesine, öğrencilerin seviyelerinin belirlenmesine, öğrenilenlerin pekiştirilmesine, öğrenim sürecindeki dil yanlışlarının tespit edilmesine, yazılı anlatım esnasındaki noktalama işaretlerinin doğru ve yerinde kullanımının öğretilmesine, diğer becerilerin pekiştirilmesine, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin gelişmesine, bilgilerin kısa süreli bellekten uzun süreli belleğe aktarılmasının sağlanmasına ve öğrenilenlerin performansa dönüştürülmesine yardımcı olmaktadır.

#### **2.4. Yazmanın Tanımı ve Önemi**

Yazı yazma ve yazılı anlatım ile ilgili alan yazınında birçok ve tanım ve açıklama yapılmıştır:

“Duygu, düşünce ve hayallerin, istek ve arzuların, bilinen ve görülenlerin, okunan ve duyulanların dil aracılığıyla kâğıt, taş vb. materyal üzerine aktarılması” (Maden ve Durukan, 2011: 37).

“Yazı, öğrencilerin bilgilerini birbiri ile ilişkili olan birçok cümleyi dilbilgisi kurallarına uygun olarak art arda sıralaması gereken uzun süreli bir süreç eylemi” (Ungan, 2007: 462).

“Yazı, düşünceyi, duyguyu, olayı yazı ile anlatma” (Demirel, 2002: 100).

“Yazı, dili oluşturan sessel simgelerin belli sembollerle ifade edilmesidir” (Ocak, 2004: 19).

“Yazı, dilin seslerini görüntüye çevirmek, böylece dil kullanımlarını kalıcı kılmak amacıyla oluşturulmuş çizimsel düzendir” (Hengirmen, 1998: 424).

Karadağ ve Maden (2013)’e göre yazma, insan zihninde farklı gerekçelerle aktarılmak istenen anlamın belirmesi, bu anlamın dilsel karşılıklarının seçimi sonucunda sembollerle ve dilin genel kurallarına uygun olarak kodlanması ve en nihayetinde düşüncenin bir alan üzerinde yazılı olarak görünür hâle gelmesi sürecidir. Karatay (2011) yazma eylemini “duygu ve düşünceleri herhangi bir dilde kullanılan alfabedeki yazı karakterlerini, sembollerini, işaretlerini kullanarak başkalarına aktarma işi” biçiminde tanımlamıştır.

Yazılı anlatım, düşünce gücüne sahip olan bireylerin görüş, fikir ve duygularıyla gözlem, deney ve tecrübelerini, seçilen konuyla ilgisi ölçüsünde planlayıp dilin kurallarına uygun biçimde anlatmasıdır (Göçer, 2010: 179). Özbay (2007)’a göre ise yazılı anlatım, eğitim-öğretim faaliyetleri neticesindeki kazanımların hayatın ilk yıllarından itibaren edinilen bilgilerle birleşerek bir bütün oluşturmasına ve bu kazanımları insanlarla paylaşılmasına fayda sağlar. “Yazılı anlatım bireyin her türlü olay, düşünce, durum ve duyguları, dili en güzel şekilde kullanarak, belli bir plan dâhilinde başkalarına ve yarınlarına ulaştırmasına, böylece kalıcılığı sağlamasına imkân veren bir araçtır” (Aktaş ve Gündüz, 2011: 163).

Yazılı anlatım sayesinde bireyler kendilerini doğru ve etkili bir şekilde ifade ederek sosyal çevreleriyle sağlıklı ilişkiler kurmakta ve başkalarını daha iyi anlamaya başlamaktadır. Yazılı anlatım çalışmaları bireye Türkçeyi doğru, akıcı ve etkili bir biçimde yazma alışkanlığı kazandırmanın yanında, bireyin ileride gireceği değişik sosyal çevrelerde kendisini, gerektiğinde sözlü olarak rahatça ifade etmesine, bağımsız bir kişilik oluşturmasına ve anlatımda kendisine olan güven duygusunun artmasına katkıda bulunmaktadır (Kaldırım, 2014: 6).

Yalçın (1997: 381)’a göre yazma becerisi “dil becerisi dışında metin türleri, tümceler arasında bütünlük oluşturan zaman açısından bir sıralama, neden-sonuç, süreç gibi mantıksal bilgiye dayanan ilişkilerin yanı sıra akıl yürütme anlamsal ağların canlandırılması, analiz, sentez, planlama gibi kontrol merkezi bellek olan bir dizi zihinsel strateji içerir.” Bu yönüyle yazı yazmak, belli bir birikim ve bilgi gerektiren zor bir süreci kapsar (Yalçın, 1998; 149). Yazma, zihnimizdeki duygu, düşünce, istek ve olayların belli kurallara uygun olarak çeşitli

sembollerle anlatılmasıdır. Bir başka ifadeyle zihinde yapılandırılmış bilgilerin yazıya dökülmesi işlemidir (Güneş, 2013: 157). Yazma; “duyduklarımızı, düşündüklerimizi, tasarladıklarımızı, görüp yaşadıklarımızı yazı ile anlatmaktır. Konuşma gibi, başkaları ile iletişim kurmanın, kendimizi anlatmanın bir yoludur” (Sever, 2004: 24). Güneş’e (2007: 161) göre yazma becerisi; öğrencilerin düşüncelerini geliştirmelerine, bilgilerini düzenlemelerine, dili kullanmalarına, bilgi birikimlerini zenginleştirmelerine ve zihinsel sözlüklerini geliştirmelerine yardım etmektedir. Ayrıca, dil öğretiminde “öğrencilerin eksik yönlerinin ortaya çıkarılması ve bu konuda yönlendirilmeleri açısından yazma becerisi oldukça önemlidir” (Çakır, 2010: 167). Düşüncelerin belli işaretler yardımıyla anlam, sanat veya biçim bakımından yazılı olarak ifade edilişi için kullanılan yazı, yazma ve yazılı anlatımın yerine de kullanılabilen kavramlardır.

#### **2.4.1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma süreci**

Ana dili eğitiminde olduğu kadar yabancı dil eğitiminde de yazma becerisi büyük önem taşımaktadır. Yazma eğitimi sadece dil bilgisi kurallarını kullanabilmek ve noktalama işaretlerine yer vermekten ibaret değildir. Bu kuralların doğru bir şekilde kullanılmasının yanında dilbilgisi yapılarını kurallı ve anlamlı bir şekilde bir konu dâhilinde bir araya getirip konu bütünlüğünü sağlayabilmek de son derece önemlidir. Coşkun (2011)’a göre, metin oluşturmadaki amaç, yazarın konuyla ilgili cümle oluşturabilme, destekleyici cümleler ve cümleler arası uygun geçişle yapabilme, etkileyici ve farklı türlerde paragraflar geliştirebilmelerine yardımcı olmaktır. Tiryaki (2013)’e göre ana dili Türkçe olan kişilerde olduğu gibi cümle, paragraf ve metin düzeyi olmak üzere aşamalı bir biçimde yabancı dilde de yazma eğitimi verilebilir ve bu üç düzeyde eğitimi gerçekleştirebilmenin ilk basamağı alfabe aşamasıdır.

**Tablo 5:** Yazma Eğitimi Aşamaları

<b>Alfabe Aşaması</b>
<b>Kelime Öğretimi</b>
<b>Cümle Öğretimi</b>
<b>Paragraf Öğretimi</b>
<b>Metin Öğretimi</b>



#### **2.4.1.1. Alfabe aşaması**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde, ilk basamak öğrencilere alfabedeki harflerin ses ve şekil bakımından doğru bir şekilde öğretilmesidir. Alfabe öğretimi çeşitli görsel ve işitsel ders materyallerinden faydalanılmak sureti ile çok daha kolay ve etkili bir şekilde öğretilir. Ayrıca alfabe öğretiminde öğrencilerin uyrukları ve ülkelerinde kullandıkları alfabelerin dikkate alınması da öğretim sürecinde etkili olmaktadır. Zira Türk dünyasından gelen bir öğrenciye verilen alfabe eğitimi ile Arap kökenli bir öğrenciye verilen alfabe eğitiminde farklı metotlara yer verilmesi gerekir.

#### **2.4.1.2. Kelime öğretimi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde kelime öğretimi yazılı anlatımdan önce sözlü olarak öğretilmeye başlanmaktadır. Öğrenciler farklı bir coğrafya ve kültüre uyum sürecinde temel ihtiyaçlarını gidermek zorundadırlar. Bunun için de hedef dili konuşan insanlar ile en azından temel ihtiyaçlarını giderebilecekleri düzeyde bir kelime hazinesi aracılığıyla anlaşabilmek zorundadırlar. Bu amaçla öğrencilerin kelime öğretiminde öğrenciler için gerekli olan temel söz varlığını belirlerken öncelikle, yer-yön adlarına, hastane ve organ adlarına, yiyecek içecek adlarına, ulaşım ve seyahatte kullanılan kavram adlarına vb öncelik vermeleri yerinde olur.

#### **2.4.1.3. Cümle Öğretimi**

Kelime öğretiminin ardından öğrencilerin kendilerini en iyi şekilde ifade edebilmeleri ve anlamlı, sağlam yapıda düzgün bir metin oluşturabilmeleri için cümle öğretimine geçilmesi gerekir. Çünkü kelime öğretimi sağlansa bile bunlar aracılığıyla derdini anlatmak isteyen öğrencilerin bunları hedef dile göre düzenlemesi gerekecektir. Örneğin, İngilizcede “özne+yüklem+nesne” biçiminde olan bir söz dizimi Türkçede “özne+nesne+yüklem” biçimindedir. Bunun için, öğrencilere cümle düzeyinde yazma eğitimi verilirken hedef dildeki söz dizimi kurallarına göre cümle oluşturmalarının sağlanması gerekmektedir.

Cümle öğretimi ile kelime öğretimi ardışık bir sıra izlememektedir. Yani kelime öğretimi tamamlandıktan sonra cümle öğretimine başlanılmalıdır gibi bir yanlış çıkarımda bulunulmamalıdır. Yabancı dil eğitiminde kelime öğretimi ve öğrenimi daima devam eden bir süreçtir. Öğrenci söz dizimi kurallarını öğrendikten sonra kelime hazinesini zenginleştirmeye devam edecektir. Bireyler kelimelerin anlamlarını veya söz dizimi kurallarını

kavrayamadıkları zaman cümleleri anlamsız ve karmaşık bir hâl alabilir. Cümle düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin nitelikleri şu şekildedir (Coşkun, 2011: 47):

- Cümlelerin birçoğu yarım bırakılmıştır veya bir cümlenin ortasında başka bir cümle başlatılmıştır.
- Cümlelerin tamamına yakınında anlatım bozuklukları vardır.
- Kelime tercihlerinde önemli düzeyde yanlışlıklar vardır.
- Öğrenci söylemek istediğini ifade edemediği için sürekli aynı şeyleri tekrar etmektedir.
- Yazım ve noktalama açısından sayılamayacak kadar çok yanlış vardır.

Cümle veya söz dizimi öğretiminin öğrencilere farklı yöntem ve tekniklerle kazandırılması bir sonraki basamak olan paragraf öğretimi açısından son derece faydalı olacaktır. Nitekim anlamlı ve tutarlı bir cümle kurma becerisine sahip olmayan bir öğrenciden şekil ve anlamsal açıdan başarılı bir paragraf oluşturmasını beklemek son derece yanlış olur.

#### **2.4.1.4. Paragraf Öğretimi**

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde cümle öğretimi tamamlandıktan sonraki basamak olan paragraf öğretimine geçilmelidir. Paragraf, cümleler arasında dil ve düşünce bağlantısı kurup anlamlı bütünlüğünün sağlandığı anlatım ve düşünce birliği birimidir (Tiryaki, 2013: 41). Paragraf, bir konunun farklı özelliklerini içeren ve kendi arasında anlamlı bir bütün oluşturan cümlelerden kuruludur. Öğrenciler yazma eğitiminde cümle düzeyindeki eksikliklerini giderdikten sonra paragraf oluşturmada hâlâ sıkıntı yaşıyorsa, öğreticinin farklı teknik ve metotlar kullanmak suretiyle paragraf oluşturmalarının önündeki engelleri kaldırması gerekir. Örneğin, öğretici kısa ama dikkat çekici metinler üzerinden paragraf olgusunu, paragrafların özelliklerini, içeriklerini vb. öğrencilere kavratmaya çalışabilir. Öğretmen, öğrenciler bu beceriyi kazanana kadar farklı yöntemler kullanabilir. Paragraf düzeyinde eğitim alması gereken öğrencilerin nitelikleri şu şekildedir (Coşkun, 2011: 61):

- Metinde düşünce ve olayların çoğu geliştirilememiş ve yarım bırakılmıştır.
- Metinde cümleler arasındaki bağlantılar zayıftır, konu geçişlerine sık sık rastlanır.
- Arka arkaya sıralanan düşünceler sonra tekrar edilir.
- Metinde paragrafları görsel olarak ayırmak güçtür. Bazen tek cümlelik paragraflar bazen de sayfalarca süren paragraflar oluşturabilir.

#### 2.4.1.5. Metin Öğretimi

Birbirini izleyen, sıralı ve anlamlı bütünler oluşturan tümceler dizisidir (Günay, 2007: 44). Metin oluşturulurken cümlelerin konu ile bağlantılı ve belirli bir mantık sırası gözetmesine dikkat edilmelidir. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma eğitimi verilirken öğrencilerin bu becerilerini geliştirmeye yönelik birçok farklı çalışmaya yer verilebilir (Sever, 2000: 23):

- İzlenen düzeye uygun bir film ya da oyuna ilişkin izlenimleri, ilkelere uygun ve yazılı olarak özetleme
- Yaşanılan, görülen ya da tasarlanan olaylardan hareketle küçük öyküler oluşturma
- Sanatsal ve evrensel değerleri içeren bir resimden edinilen izlenimleri yazma
- Günlük yaşamda kullanılan yazı türlerini (mektup, dilekçe, günlük vb.) ilkelere uygun olarak oluşturma
- Gezi ve gözlemlerden hareketle doğa ve hayvan betimlemeleri yazma çalışmaları
- Kişi betimlemeleri yazma
- Cansız varlıkları betimleme
- Not alma, özet çıkarma

Yabancılara Türkçe öğretiminde metin çalışmaları yaptırılırken öğrencilerin benlik algılarını ve özgüven duygularını geliştirebilmek için kesinlikle konu sınırlandırılmamalı öğrencilere istek duydukları konularda metin oluşturabilme olanağı ve özgürlüğü tanınmalı hatta öğrencilere dönüt düzeltmeler verilerek yazma becerileri en üst seviyeye çıkartılmaya çalışılmalıdır. Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak iyi anlatabilen bir kişinin, en azından şu becerilere sahip olması beklenir (Sever, 2000: 22):

- *Sözcük düzeyinde:*
  - Amaca uygun sözcüğü seçebilmeli,
  - Seçilen sözcüğü yerli yerinde kullanabilmeli,
- *Cümle düzeyinde:*
  - Dilin işleyiş düzenine uygun (anlamlı ve kurallı) cümleler kurabilmeli,
  - Cümleleri, değişik amaçlara uygun biçimlere sokabilmeli,
- *Paragraf düzeyinde:*
  - Cümleleri, bir düşünceyi iletecek düzene sokarak aralarındaki dil ve düşünce bağlantısını kurabilmeli,

- Paragrafta, düşünceyi geliştirici düzenlemeler yapabilmelidir.

Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük, cümle, paragraf ve metin öğretimi aşamaları tamamlandıktan sonra farklı etkinliklerle yazma çalışmalarına başlanmalıdır. Yazma süreci genel hatlarıyla ana dili eğitimi ile yabancı dil eğitiminde benzer özellikler göstermektedir.

Hyland'a göre yabancı dilde yazma süreci şu aşamalardan oluşmaktadır:

- **Konu seçimi:** Öğretmen ya da öğrenci tarafından,
- **Yazma öncesi:** Veri toplama, beyin fırtınası, not alma, özetleme vb.,
- **Düzenleme:** Düşünceyi kâğıda dökerek bir taslak oluşturma,
- **Taslağın değerlendirilmesi:** Öğretmen ya da öğrenciler tarafından taslağın değerlendirilmesi,
- **Gözden geçirme:** Taslağın yeniden düzenlenmesi,
- **Taslağın değerlendirilmesi:** Taslağın gözden geçirilmesinden sonra tekrar öğretmen ya da öğrenciler tarafından değerlendirilmesi,
- **Okuma düzenleme:** Metnin son şeklini alması, sayfa düzeninin kontrol edilmesi,
- **Değerlendirme:** Öğretmenin yazma sürecini ve sürecin sonunda ortaya çıkan metni değerlendirmesi,
- **Yayınlama:** Kompozisyonun sınıfa sunulması ya da panoya asılması.

Yazma becerisi; bilişsel, duyuşsal ve psikomotor birçok beceriyi içinde barındıran son derece kapsamlı; kapsamlı olmasının yanı sıra hedef dilde birçok dil bilgisi kuralını da yazma sürecinde devreye sokan zor bir süreci ifade etmektedir.

Ünsal (2008)'ın yazma öğretiminin nasıl gerçekleşeceğine yönelik tasnifi de dikkat çekicidir. Tasnifini yazma öncesindeki etkinlikler, yazma esnasındaki etkinlikler ve yazma sonrasındaki etkinlikler şeklinde üç ana başlığa ayırmış ve her ana başlığı öğretici ve öğrenen yönünden değerlendirmiştir.

### **Yazma Öncesindeki Etkinlikler**

*Öğrenen yönünden;*

- Hangi konu hakkında yazacağını düşünme
- Konunun kime hitap edeceğine karar verme
- Konu hakkında bildiklerini yoklama
- Konu aktarırken ne gibi dilbilgisi yapılarına yer vereceğine karar verme

*Öğretici yönünden;*

- Konuyu belirleme
- Konuya ilişkin sözcük ve deyimleri aktarma
- Konuya ilişkin verilen sözcük ve dil yapıları hakkında açıklama yapma
- Konu ile ilgili ilk paragrafı sınıf tahtasına öğrencilerin katkısıyla yazma

### **Yazma Esnasındaki Etkinlikler**

*Öğrenen yönünden;*

- Verilen sözcük ve dil yapılarını bir paragraf içinde kullanma
- Sözcüklerden yararlanma

*Öğretici yönünden;*

- Öğrenciye sorular sorarak konuyu düşünmelerine yardımcı olma
- Öğrenciler yazarken, sorulan sorulara cevaplar verme

### **Yazma Sonrasındaki Etkinlikler**

*Öğrenen yönünden;*

- Yazmak istediği konu hakkında, bir şey yazıp yazamadığı konusunda kendisini sorgulama
- Konuyu aktarırken, fikirlerinin tutarlı olup olmadığı konusunda kendini kontrol etme
- Konu hakkında bildiklerini tam olarak aktarıp aktaramadığını gözden geçirme
- Konuya uygun sözcük, deyim ve dil yapılarını kullanıp kullanmadığını kontrol etme
- Yazdığı metnin bir akış (giriş-gelişme-sonuç) içinde gelişip gelişmediğini kontrol etme
- Yazdığı metinde noktalama işaretleri ve yazım kurallarına dikkat etme
- Konuya uygun bir başlık vermeye gayret etme
- Yazılan metnin düzgün ve temiz olmasına özen gösterme

*Öğretici yönünden;*

- İlk paragrafı oluşturan konuların, öğrenciler tarafından oluşturulan ikinci paragrafını da sınıf tahtasında örnekleme

## 2.4.2. Yazma eğitiminde temel amaç ve ilkeler

Ana dili eğitiminde olduğu gibi Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde de öğrencilere yazma becerilerinin kazandırılması ve onlarda yazma ilgi ve isteğinin uyandırılmasında temel sorumluluk Türkçe öğreticilerine düşmektedir. Yazma becerisinin kazandırılması amacıyla yapılacak çalışmalardan verim elde edebilmeleri için öğretmenlerin yazma eğitiminin genel amaç ve ilkeleri konusunda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Yazı eğitiminin genel amaç ve ilkelerini şu şekilde sıralamak mümkündür (Göçer, 2010: 181):

### Amaçlar:

- Yazma sürecini içselleştirmek; yazma istek ve zevkini kazandırmak
- Yazmada bilgi vermek yanında okuyanların zevk almasını da sağlamak
- Doğru yazma sorumluluğu kazandırmak
- Metin oluşturmaktan çok öğrencilere metin oluşturmak için gerekli becerileri kazandırmak
- Sözcüklerin doğru yazılışını, doğru yazım yoluyla doğru söyleyişini öğretmek
- Yazım kurallarını öğretmek
- Öğrencilerin yazı türlerini tanıma, kendilerini yazılı olarak ifade etme ve yaratıcı yazılar yazmalarını sağlamak
- Yazarken olaylara, düşüncelere gerekli mantıklı bir düzen verebilmek
- Yazıyı giriş, gelişme ve sonuç ana düzenleyişine göre geliştirmek; ona uygun başlık koyabilmek
- Duyuru, dilekçe, mektup vb. biçim ve anlatım özelliklerine uygun yazabilmek
- Yaratıcılık isteyen öykü, roman, oyun vb. türler için konu bulmaya, bunları iyi bir düzenleme ve etkili bir anlatımda yazmaya alışmak
- Yazılı olarak üretilen metinlerde sıkça kullanılan anlatım çerçevelerini (metnin türüne göre öznel/nesnel bakış açısı ve buna göre metindeki dilsel düzenlemeleri) tanımak ve uygulayabilmek
- Yazılı olarak üretilen metinlerde paragraf yapısı ile anlatım çerçevelerinin nasıl ilişkilendiğini öğrenebilmek
- Bir yapıtı, bir düşünce ya da görüşü açıklayan, tartışan eleştirel yazılar yazmaya çalışmak

- Kendisinin ya da başkasının yazısını okuyup yazım, anlatım ve anlam yönlerinden düzeltme alışkanlığı kazanmak
- Bütün alanlarda kullanabilir olmak ve bütüncül öğrenmeyi sağlamak
- Yazma eğitimini okullardaki çalışmalarla sınırlı bırakmamak, öğrencilerin okul dışında da yazma alışkanlığı kazanmasını sağlamak.

### **İlkeler:**

- Yazma becerisi yazı yazmakla öğrenilir. Yazma eğitimi yönteminin temel ilkesi yazdırmaktır.
- Yazmak, yazarak öğrenildiğinden öğrencilere bol bol uygulama yaptırılmalıdır.
- Öğrencilerin kendi düzeylerine uygun duygu, yaşantı ve bilgilerini anlatma olanağı verecek konular seçilmeli, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
- Yazma çalışmalarında öğrenci daima merkeze alınmalıdır.
- Yazma çalışmaları yaşamla ilişkilendirilmeli; günlük tutma, anı yazma, rapor oluşturma vb. etkinliklerle öğrencilere yazmanın zevkli yanları gösterilmelidir.
- Dilbilgisi kuralları, yazma etkinlikleri içinde teorik ve uygulamanın bir arada uygulandığı bütünlük bir yapıda verilmeli
- Yazma çalışmalarıyla konuşma etkinlikleri arasında ilgi kurulmalı
- Öğretmenler de öğrencileriyle yazmalıdırlar
- Yazılan yazılar sınıf ortamında yapıcı bir yaklaşımla eleştirilmelidir.
- İyi yazabilmesi için öğrencide kendine karşı güven uyandırılmalıdır.
- Öğrenci yazısını kendisinin de kabul etmiş ve benimsemiş olacağı bir amaç için yazmalıdır.
- Öğrenci yazmadan önce yazının konusuna karşı muhakkak ilgi duymalıdır.
- Öğrenci yazısına karşı bir sorumluluk duygusuna erişmelidir.
- Öğretmen öğrencilerini tanıyıp ona göre yöntemler belirlemeli ve yazma çalışmalarını program dâhilinde yapmalıdır.
- Öğrencilerin düşünceleri önemsenmeli, etkinliklerle üretilen ürünlerden arşiv oluşturulmalıdır.

- Öğrencilerin, yazma çalışmalarını sadece not vermek için değil, öğrencilerin yazma çalışmalarındaki eksiklikleri tespit ederek onların yanlışlarını düzeltmelerine yardımcı olma amacıyla hareket etmeleri gerekir.
- Sonuç olarak, sınıfta yazma havası oluşturulmalı; bu hava, yazarları isteklendirerek, çekingenleri yüreklendirerek, yazdıklarını birbirlerine okutarak, yazma yarışmaları düzenleyerek yaratılabilir.



## 2.5. Aksiyon Araştırması

Eğitimde yapılandırmacı anlayışla birlikte günümüzde öğretim sürecinde birtakım yeniliklere de ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Çağdaş eğitim anlayışı öğrencinin bilgiye ulaşması ve öğrenme sürecinde en üst düzeyde verim sağlayabilmesini amaç edinir. Bunun için öğreticinin öğretim sürecinde öğrencilerin yaş, ilgi ve beceri gibi özelliklerini dikkate alarak kullandığı yöntem ve teknikleri belirlemesi gerekmektedir. Bu ihtiyaçtan hareketle son yıllarda eğitim sisteminde çok çeşitli yöntem ve tekniklere yer verilmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde sıklıkla kullanılmaya başlanan aksiyon araştırması da bunlardan birisidir. Alanyazında aksiyon araştırması ile ilgili birbirinden farklı birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlar her ne kadar farklılık gösterse de hepsinin ortak paydası, tespit edilen bir olumsuz durumun yapılandırmacı eğitim anlayışına uygun olarak iyileştirilmeye çalışılmasıdır. Aksiyon araştırmasına yönelik ilgili alanyazında yer alan tanımlardan bazıları şunlardır:

Aksiyon araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999: 27).

Aksiyon araştırması uygulamacıların, öğretmenlerin, eğitim yöneticileri ve deneticilerinin işlerini daha iyi anlamalarına yardımcı olan bir araştırma türüdür (Aksoy, 2003: 477).

Aksiyon araştırması bir grup insanın bir problemi tanımlaması, problemi çözmek için bir şeyler yapması, çabalarının ne kadar başarılı olduğunu görmesi, eğer sonuçtan tatmin olmazlarsa yeniden denemesi, kısaca yaparak yaşayarak öğrenmesidir (O'Brien, 2003).

Aksiyon araştırması, eylemlerin ve öğretimin niteliğini anlamak ve iyileştirmek için gerçek sınıf veya okul durumunu çalışma süreci olarak tanımlanabilir. Öğretmenlerin kendi uygulamalarını, gözlemlmeleri veya bir problemi ve bir eylemin olası yönünü incelemeleri için sistematik ve düzenli bir yoldur (Uzuner ve Anay, 2015: 19).

Aksiyon araştırması, gerek akademisyenler gerekse de süreç içerisinde araştırmacı rolü üstlenen öğretmenler tarafından aktif olarak kullanılan ve eğitimin çeşitli konularında sistematik ve bilimsel olarak bilgi elde etme ve uygulamaları geliştirme amacıyla yararlanılan bir yöntem olarak görülmektedir (Kuzu, 2009: 427).

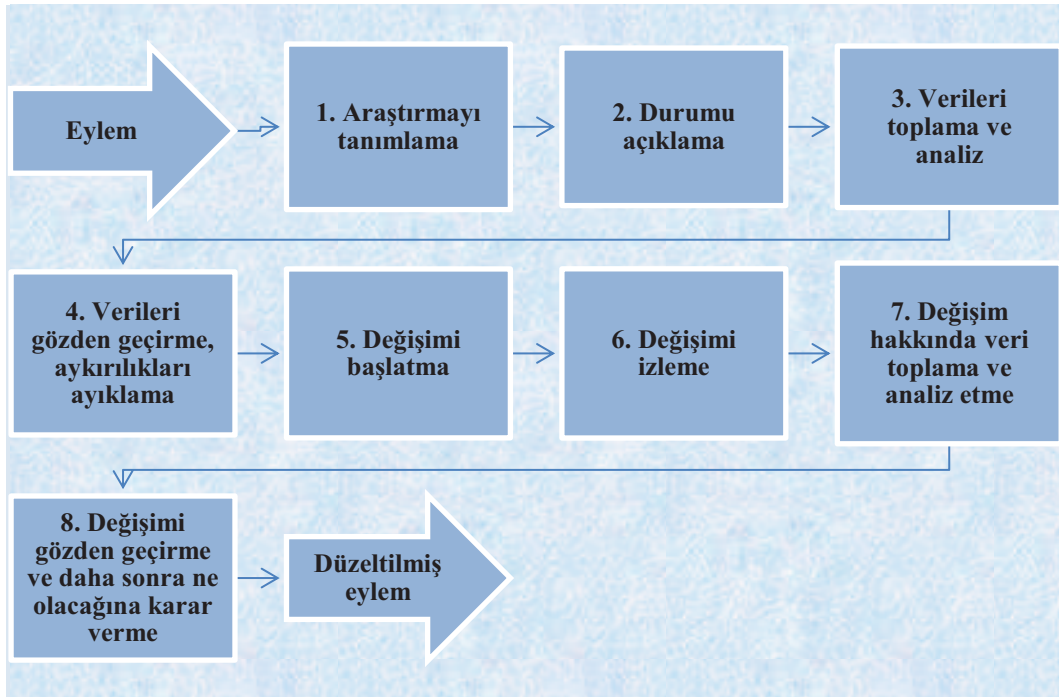
Yıldırım ve Şimşek (2005)'e göre aksiyon araştırması, uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan

uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Başka bir ifade ile aksiyon araştırması, eğitimcilerin öğretim araştırmaları, öğrencilerin öğrenmesi ve öğrencilerin öğrenmelerini geliştirmesine devamlı olarak olanak sağlayan bir süreçle ilgili profesyonel gelişim modelidir (Sidekli, 2010: 83).

Yukarıdaki tanımlardan ve özelliklerden anlaşılacağı üzere tüm araştırmacıların aksiyon araştırmasının problemlerin çözümüne yönelik bir faaliyet olduğu hususunda ortak bir paydada birleştikleri görülmektedir. Eğitim ortamındaki problemlerin tespitine yönelik yapılan çok sayıda çalışma vardır. Aksiyon araştırması, diğer çağdaş ve öğrenci merkezli yaklaşımlara göre problemlerin çözümünde son derece etkin bir modeldir. Bu nedenle son yıllarda aksiyon araştırması, eğitimin her kademesinde ve alanında kullanılmaktadır.

Bassey (1998) aksiyon araştırmasını üç anahtar soruya bağlı olarak sekiz aşamada ele almıştır. Bu üç anahtar soru ile sorulara dayalı sekiz aşama şunlardır (Coşkun, 2010: 69):

1. Eğitim durumunuzda şimdi ne oluyor? (Aşama 1'den 4'e)
2. Hangi değişiklikleri öne süreceğiz/başlatacağız? (Aşama 5)
3. Değişiklikleri yaptığımız zaman ne olacak? (Aşama 6'dan 8'e)



Şekil 1: Aksiyon Araştırması Basamakları

(Coşkun, 2010: 69).

Aksiyon araştırmalarının genel özellikleri şöyle sıralanabilir (Uzuner, 2005: 2):

- Aksiyon araştırması sistematiktir.
- Araştırmaya bir yanıtla başlanmaz.
- Bir aksiyon araştırmasının kesin veya etkili olması için karmaşık veya ayrıntılı olmasına gerek yoktur.
- Veri toplanılmaya başlanılmadan önce araştırma yeterince planlanmalıdır.
- Araştırma süresi araştırma sorusuna, ortama, veri toplama durumuna göre değişkendir.
- Gözlemler düzenli ancak gereğinden çok uzun olmamalıdır.
- Aksiyon araştırmaları basit ve informalden, daha detaylı ve formal biçimlere uzanabilir.
- Aksiyon araştırması bir kuram üzerine kurulabilir.
- Aksiyon araştırması bir nicel araştırma değildir.
- Aksiyon araştırmalarında nicel yöntemler kullanılabilir, ancak bulguların uygulama sonuçlarının geniş topluluklara genelleştirilmesinde araştırmada bazı değişkenlerin kontrol edilmemiş ya da hesaplanmamış olabileceği göz önüne alınarak gerekli uyarılar yapılmalıdır.

Aksiyon araştırması tarihi süreçte farklı amaçlar için planlanmış ve uygulamaya konulmuştur. Özellikle de son zamanlarda eğitim alanında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Glanz eğitim alanında aksiyon araştırmasının tarihi gelişimini aşağıdaki gibi özetlemiştir (Aksoy, 2003: 481):

Aksiyon Araştırması:

- Lewin (1948) ve Corey (1953) tarafından okul örgütlerini iyileştirmede bir problem çözüme stratejisi,
- Elliot (1991) tarafından uygulamalar konusunda bireysel değerlendirme (görüş oluşturma) süreci,
- Oja ve Sumulyan (1989) tarafından personel geliştirme süreci,
- Sagor (1992) tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemede işbirlikçi bir süreç,
- Glickman (1993) tarafından ise okula-dayalı gelişme stratejisi olarak kullanılmıştır.

### 2.5.1. Aksiyon araştırmasının yararları

Eğitim sisteminin iyileştirilmesi, süreç esnasında karşılaşılan problemlerin ve çözüm yollarının tespit edilmesi ile ilgili olarak ihtiyaç duyulan verilere sıradan yaklaşımlarla değil sistemli olarak organize edilen araştırmalarla ulaşmak mümkündür. Aksiyon araştırması “eğitim alanındaki yaygınlığının yanı sıra örneğin endüstri, tıp, yerel yönetim, tarımsal kalkınma, teknoloji kullanımı, toplum kalkınması, örgütsel değişme ve gelişme, halk sağlığı ve şehir planlaması gibi alanlarda da tanınan ve onay gören bir araştırma yöntemidir (Dash, 199; McNiff, 2001). Eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki anlamda gelişmelerine katkı sunan ve öğrencilerin öğrenme kalitelerinin artmasında fayda sağlayan aksiyon araştırmasının pek çok yararı vardır. Başlıca yararları sıralanacak olursa (Aksoy, 2003: 485);

- Aksiyon araştırması akademik ve sosyal programların iyileştirilmesi ve bilginin paylaşımını sağlar.
- Aksiyon araştırmasına katılan öğretmenler bilginin gelişimi ve eğitim teorilerine daha fazla aşina olurlar. Böylece hem kendilerinin hem de diğerlerin yaptıkları işi daha iyi anlarlar.
- Aksiyon araştırmasına katılanlar sosyo-ekonomik, etnik ve cinsiyet eşitsizliklerinin daha çok farkında olurlar. Bu farkındalık onların arzu edilen amaçlara ulaşma ve geleceğe yönelik vizyon oluşturmada daha bilinçli hareket etmelerini sağlar.
- Aksiyon araştırmasına katılan öğretmenler yaptıkları uygulamalarda daha eleştirel ve yansıtıcı olurlar.
- Aksiyon araştırması problem çözme ve öğretimsel kararlar almada yeterlilik duygusu yaratarak karar almayı güçlendirir.
- Eylem araştırması kişisel değerlendirme ve görüş oluşturmayı destekler.
- Aksiyon araştırması sürekli iyileşmeye karşı istek yaratır.
- Aksiyon araştırması pozitif okul iklimi yaratır.
- Aksiyon araştırması uygulamaya doğrudan etki yapar.
- Aksiyon araştırması araştırma sürecine katılanları güçlendirir.
- Aksiyon araştırması okullardaki ve diğer eğitim kurumlarındaki sosyal yapının arzu edilen ve desteklenen yönde değişmesini sağlar.
- Uygulamada karşılaşılan sorunların çözümünü sistemleştirir.

- Aksiyon araştırması öğretmen ve öğrenciler arasında daha sağlıklı bir iletişimin kurulmasını sağlar.
- Aksiyon araştırması katılımcılar arasında ortak bir meslek kültürü yaratır.

Aksiyon araştırması ana dili eğitiminde karşılaşılan birçok problemin sistemli bir şekilde çözümüne yönelik kullanılmasının yanı sıra Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan birçok problemin çözümüne yönelik de kullanılabilir. Zira Türkçeyi öğrenmek için Türkiye'ye gelenlerin sayısında her geçen yıl artış olmakta buna paralel olarak da bu öğretim sürecinde karşılaşılan problemlerde de artışlar olmaktadır. Günümüze kadar yapılan çalışmalardan hareketle bu problemlerin neler olduğu artık gün yüzüne çıkartılmış olup bundan sonra yapılması gereken, tespit edilmiş olan problemlerin çözümüne yönelik adımların atılmasıdır. Eğitimin her kademesinde ve çeşidinde kullanılan aksiyon araştırması Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan problemlerin çözümüne yönelik de kullanılabilir. Bulgulardan hareketle araştırmada, yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik aksiyon araştırmasından yararlanılmıştır.

## **2.6. İlgili Araştırmalar**

### **2.6.1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisi ile ilgili araştırmalar**

Selvikavak (2006), Ankara Üniversitesi TÖMER'de, Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelip bir yıl Türkçe hazırlık eğitimi alan yüksek düzeydeki öğrenciler üzerinde yaptığı yüksek lisans tez çalışmasında ileri düzeydeki öğrencilerin paragraf yazma becerisini geliştirilmesine yönelik araştırmasında, Ankara Üniversitesi TÖMER yabancı dil olarak Türkçe öğretimi eğitim programına katılan Orta Asya Türk Cumhuriyetleri'nden gelen yüksek düzeydeki öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeyi amaçlamıştır. Kontrol grubu öğrencileri geleneksel öğretimle devam ederken deney grubu öğrencileri araştırmacı tarafından Türkçeye çevirisi yapılan "Let's Write" kitabının paragraf yazımı bölümünün Türkçeye uyarlanmış eğitim programı kapsamında yedi haftalık ileri düzey paragraf yazma eğitimine tabi tutulmuşlardır. Uygulamalar sonucunda kontrol grubu öğrencilerinin ön test sonuçları ile son test sonuçları arasında anlamlı bir fark görülmezken, deney grubu öğrencilerinin ön test ve son test sonuçları arasında anlamlı bir farkın olduğu yani deney grubu öğrencilerinin yazma becerisi açısından büyük bir gelişme gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırmaya göre ileri düzey paragraf yazma eğitiminin yüksek ve ileri düzey öğrencileri için

ne kadar önemli ve gerekli olduğu deney grubu öğrencilerinin gösterdiği gelişmeye dayanarak ne kadar gerekli olduğuna vurgu yapılmıştır.

Tok (2013), Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde akademik yazma ihtiyacına yönelik araştırmasında, öğrencilerin akademik yazma durumlarını ortaya koymayı ve ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Buna bağlı olarak yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazmada yaşadıkları problemler, öğretim üyelerine göre akademik yazma ihtiyaçlarının neler olduğu, TÖMER okutmanlarına göre yabancı uyruklu öğrencilerin akademik yazma sorunları ve yazılı metinlerinde ortaya çıkan akademik yazma ihtiyaçları tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda ileri seviye öğrencilerinin geri bildirim yoluyla kelime yazımları, kelimeyi bağlamına uygun kullanma ve cümle yapılarında yaşadıkları yazma sorunlarının giderilmesi gerektiği ortaya konmuştur.

Tunçel (2013), yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışlarını tespit etmeye yönelik araştırmasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'e gelerek bir ay boyunca yabancı dil olarak temel seviye Türkçe dersi alan 8 Belaruslu öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar üzerinde durmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin, büyük ünlü uyumunun kullanımı, ünsüz benzeşmesi, iyelik, hâl, soru, kip, ilgi ve çoğul eklerinin yazımında hata yaptıkları saptanmıştır. Bunun yanı sıra noktalama işaretleri ile noktalı harflerin kullanımı ile ilgili hatalar yaptıkları da saptanmıştır. Ayrıca kelimelerin doğru anlamda ve doğru yerde kullanımına yönelik de hatalar yaptıkları saptanmıştır. Bunların dışında, ünsüz yumuşaması, yumuşak "ğ" harfinin ve büyük harflerin kullanımı, sayıları, dil ve ırk isimlerinin yazımı, kesme, noktalama ve soru işaretlerinin kullanımı ile ilgili sorunlar da araştırma kapsamında tespit edilmiştir.

Tok (2013), yabancılara Türkçe öğretimi ders kitaplarındaki yazma çalışmalarının değerlendirilmesine yönelik araştırmasında, Yeni Hitit Yabancılar İçin Ders Kitabı 1 (A1-A2 düzeyi) ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Ders Kitabı 2 (B1 düzeyi) ile Lale Türkçe Ders Kitabı 1 (A1 düzeyi), Lale Türkçe Ders Kitabı 2 (A2 düzeyi) ve Lale Türkçe Ders Kitabı 3 (B1 düzeyi) kitaplarını yazma çalışmaları yönünden karşılaştırmalı olarak incelemiştir. Araştırma sonucuna göre Lale Türkçe ders kitaplarında yazma becerilerinin diğer becerilere göre dağılımının dengeli olduğu görülmüştür. Lale yayınlarında, yazma becerileri her üniteye düzenli bir şekilde yer almıştır. Yeni Hitit Türkçe ders kitaplarında ise yazma etkinliklerine diğer beceri alanlarına göre daha az yer verildiği saptanmıştır. Yeni Hitit Türkçe ders kitaplarında bazı ünitelerde yazma etkinliklerine yer verilmediği ya da çok az yer verildiği

görülmüştür. Ayrıca her iki yayına ait ders kitaplarının yazma becerileri alanlarına bakıldığında ileri düzeylere geçildikçe ayrılan oranların arttığı görülmüştür.

Tiryaki (2013), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma eğitime yönelik araştırmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gerektirdiği süreci alfabe, kelime, cümle, paragraf ve metin öğretimi şeklinde aşamalı olarak ele almıştır. Araştırma kapsamında yazma eğitimini geliştirebilmek için gerekli odak noktalara değinilmiş, yazma becerisi ile hedeflenen noktalar üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmen yeterliliklerinin önemine de değinilmiş ve bu eğitimi verecek olan kişilerin belirli bir dil bilgisi, söylem, iletişim ve kültür alanında yeterliliğe sahip olmalarının gerekliliğine vurgu yapılmıştır. Dil öğretimi esnasında uygun yöntemin kullanılmasının gerekliliği de araştırma kapsamında ele alınmıştır.

Yılmaz (2014), *Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabındaki yazma etkinliklerini incelemeyi amaçladığı* araştırmasında, kitabı yazma etkinlikleri açısından değerlendirmiştir. Çalışmada yabancı dil olarak yazma eğitimi, yazma eğitiminin aşamaları verilmiş ve Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 ders kitabında yer alan yazma etkinliklerinde hangi yazma yöntemlerinin kullanıldığı ve kitapta yer alan etkinliklerinin neler olduğu araştırılmıştır. Kitabın yazma becerisi yönünde eksiklikleri ve yeterlilikleri saptanmıştır. Kitapta 30 adet yazma etkinliğinin olduğu ve bunlarda güdümlü yazma, eleştirel yazma, boşluk doldurma, kavram havuzundan seçerek yazma, kontrollü yazma, metin tamamlama, yaratıcı yazma ve özet çıkararak yazma yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiştir. En fazla güdümlü yazma yöntemine başvurulduğu bunun yanı sıra yaratıcı yazma yöntemine çok az yer verildiği ifade edilmiştir. Araştırmada sonuç olarak Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 kitabının öğrencilerin isteğini ve etkili katılımını sağlayacak etkinlikler bakımından zenginleştirilmesi gerektiği çıkarımında bulunulmuştur.

İnan (2014), yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların nedenlerini belirlemeyi ve çözüm önerileri geliştirmeyi amaçladığı araştırmasında, 2012-2013 bahar dönemi Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde öğrenim gören B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarını Keshavarz'ın (2012) yanlış analizi tasnifine göre değerlendirmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir.

Baçoğul ve Can (2014), Balkan ¼lkelerinden gelen ve T¼rk¼eyi T¼rkiye’de yabancı dil olarak ¼ğrenen ¼ğrencilerin yazılı anlatım sırasında yaptıkları genel yazım ve dil bilgisi hatalarını belirlemeyi amaçladıkları araştırmalarında, Ankara ¼niversitesi T¼MER İstanbul-Taksim şubesinde T¼rk¼e ¼ğrenen A1, A2, B1, B2 ve C1 ¼ğrencileri araştırma grubu olarak se¼ilmiřtir. Araştırmada ulaşılan bulgular dil bilgisi ve yazım hataları olarak tasnif edilmiş ve ¼ğrencilerin yaptıkları hatalardan ¼rnekler verilmiştir. ¼ğrencilerin dil bilgisi olarak ¼okluk eki, s¼z dizimi, isim ve sıfat tamlamaları, adlaştırma, dilek-şart kipi, ad durum ekleri, eylem ¼atıları, sıfatlaştırma ve orta¼, ses olayları ve uyumu, ¼zne ve kişi eki uyumu gibi konularda sıklıa hata yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmaya g¼re yazım hataları ise daha ¼ok ses ve s¼zc¼k temelli olmakla birlikte bađla¼ların yazımında da hataların olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında, uluslara g¼re yapılan hataların tasnifi tablo hâlinde sunulmuştur. Sonu¼ olarak, sadece T¼rkiye’de ¼ğrenim g¼ren Balkanlı ¼ğrencilerin değil Balkan devletlerinde T¼rk¼e ¼ğrenenlerin de dikkate alınarak ¼ğrenme-¼ğretme s¼recinin d¼zenlenmesi gerektiği ¼zerinde durulmuştur.

T¼m (2015), yabancılara T¼rk¼e ¼ğretimine yeni başlayanlar i¼in yazma becerisinin gerekliliğini belirlemeyi hedeflediği araştırmasında, bu alanda yeni başlayan ¼ğreticilere ¼eřitli tavsiyelerde bulunmuştur. Araştırma sonunda, yeni a¼ılan sertifika programlarının bu alana ilgi duyan kişilerin sayısında artışı sağladığı tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmada bu alanda yeni ¼alıřmaya başlayanlar i¼in T¼rk¼enin yabancı dil olarak ¼ğretilmesinde yazma becerisinin t¼rleri ve geliştirilmesi i¼in ¼nerilerde bulunulmuştur. Araştırmaya g¼re yabancılara T¼rk¼e ¼ğretiminde s¼re a¼ısından problemlerin olduğu belirtilmiştir. Ayrıca yazma etkinliklerinin ¼eřitlendirilmesinin gerekliliğinden başka T¼rk¼e ¼ğretimi programlarında da eksikliklerin olduğu ve geliştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Yine araştırma bulgularından hareketle, se¼ilecek y¼ntemlerin izleneye g¼re kullanılması ve mutlaka Avrupa Dilleri Ortak Başvuru Metnindeki yazılı anlatım uygulamalarına uygun olması yani basitten karmaşığa, kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, kapalılık, ¼ğrenciye uygunluk ve algıda değişmezlik ilkelerine g¼re hazırlanmasının gerekliliği konusunda ¼nerilerde bulunulmuştur.

Arslan ve Klıcıc (2015), yabancı dil olarak T¼rk¼e ¼ğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunların belirlenmesine y¼nelik araştırmalarında, yabancı dil olarak T¼rk¼e ¼ğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunları Bosna Hersekli ¼ğrencilerin yazılı anlatım ¼alıřmaları ¼zerinden belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında Bosna Hersek’te B2 seviyesinde ¼eřitli ¼zel ve resmi kurumlarda T¼rk¼e



öğrenenlerden herhangi bir kritere tabi tutulmadan seçilen 15 öğrenci ile deney grubu oluşturulmuş ve yazma becerisini ölçmeye dayalı bir dizi ölçek geliştirilmiş ve bir dizi testler uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunlukla Türkçedeki “ğ, ö, ı, ü, j” harflerinin yazımında sıklıkla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilere verilen kelimelerden yazılı bir paragraf oluşturmaları istenmiş ancak çoğunlukla öğrencilerin kelime hazinelerinin sınırlı olmasından dolayı paragraf oluşturmada ciddi problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğrencilere kelime hazinelerini artırıcı yazma çalışmalarının yaptırılmasına vurgu yapılmış, Türkçenin gramer ve ses yapısına uygun cümle ve metin yazma çalışmalarına da yer verilmesinin gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Gözüküçük (2015), ana dili Türkçe olmayan ilkokul öğrencilerine yönelik uyguladığı araştırmasında, ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretiminde karşılaştıkları sorunları belirlemeyi ve bu bağlamda sorunlara çözüm önerileri getirmeyi amaçlamıştır. Araştırma 2012-2013 eğitim öğretim yılında Diyarbakır il merkezi, ilçe merkezleri, beldeleri ve köylerindeki ilkokullarda görev yapan 2092 birinci sınıf öğretmeni üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi hazırlık aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri *kesinlikle katılıyorum* şeklindedir. Ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi ilkokuma yazmaya başlama ve ilerleme aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri *kesinlikle katılıyorum* şeklindedir. Ana dili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma öğretimi okuryazarlığa ulaşma aşamasında karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri *katılıyorum* şeklindedir. Anadili Türkçe olmayan ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin iletişim boyutunda karşılaştıkları sorunlara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin *kesinlikle katılıyorum* şeklinde olması ana dili Türkçe olmayan öğrencilerin öğretmenleriyle iletişim kurarken zorlandıklarını ve kendilerini Türkçe olarak ifade edemediklerini gösterir. Araştırma kapsamında somut materyaller ve görsellerle öğrencilerin Türkçe kelime hazinelerini zenginleştirmeye çalışma, basit düzeyde cümleler kurma, kaynaştırıcı oyunlar ve etkinlikler yaparak okul sevgisi kazandırmaya çalışma, öğrencilere oyunlarla Türkçe öğretmeye çalışma, hedef dilin ve ana dilin ikisini de bilen öğrencilerden tercümanlık desteği alınması gerekliliği üzerinde durulmuştur.

## 2.6.2. Türkçe eğitiminde aksiyon araştırmasının kullanıldığı ilgili araştırmalar

Sidekli (2010), ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesine yönelik araştırmasında, 2006-2007 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde Ankara ili, Beypazarı ilçesi Faruk Kefelioğlu İlköğretim Okulu'ndaki okuma ve okuduğunu anlama güçlüğü olan ve 4. sınıfta öğrenim gören 4 öğrenciyi araştırma grubu olarak belirlemiştir. Araştırmada, öğrencilerin okuduğunu anlama durumlarının tespiti için açık uçlu sorulardan yararlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin sesli okumadaki temel ve akıcı okuma hatalarını belirlemek için rubrikler kullanmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin sesli okuma, akıcı okuma ve okuduğunu anlama hatalarının sıklığının azaldığı gözlemlenmiştir. Bu doğrultuda öğrencilerin okuma ve anlama düzeylerinde artış gözlemlenmiştir. Sidekli, araştırmasının sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunmuştur:

- Okuma, okuduğunu anlama ve diğer dil becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin güçlüklerinin giderilmesi için yapılandırıcı yaklaşımla hazırlanan 2004 İlköğretim Türkçe Dersi (1-5. sınıflar) Öğretim Programı iyi uygulanmalı, yapılandırıcı okuma ve anlama etkinliklerine ağırlık verilmelidir.
- Okuma, okuduğunu anlama ve diğer dil becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin güçlüklerini gidermeye yönelik farklı sınıf düzeylerinde araştırmalar yapılmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin dil becerilerindeki güçlüklerle baş edebilmeleri için özel seminerler verilmelidir.
- Seminerlerin etkililiğinin sağlanması için özellikle okullarda okuma öğretmenlerinin olması önem taşımaktadır.
- Okuma öğretmenlerinin yetiştirilmesi için sınıf öğretmenliği eğitimi alanında bir alt dal oluşturulmalıdır.
- Dil becerilerinde güçlük yaşayan öğrencilerin diğer derslerde başarısız olabileceği unutulmamalı, bu nedenle dil becerileri gelişmemiş öğrenciler için kaynaştırma eğitimi yerine ayrı sınıflar oluşturularak okuma öğretmenleri rehberliğinde dil becerilerindeki gelişimi sağlamalarına yardımcı olunmalıdır.

Ekiz, Erdoğan ve Uzuner (2011), okuma güçlüğü çeken bir öğrencinin okuma alanındaki eksikliklerinin belirlenip ortadan kaldırılmasına yönelik yürüttükleri araştırmalarında, öğrencinin okuma alanındaki eksikliklerini ortadan kaldırmak amacıyla alanyazında var olan “kelime tekrar tekniği” ile “paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi”ni kullanarak bunların okuma güçlüğü üzerindeki etkisini araştırmışlardır. Araştırma kapsamında

okuma güçlüğü çeken bir öğrenci örneklem olarak seçilmiştir. Araştırma verileri günlük ve gözlemler sayesinde toplanmıştır. Araştırma 30 günlük bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Araştırma sonunda ulaşılan bulgulara göre, “kelime tekrar tekniği” ile “paragrafın önceden dinlenmesi stratejisi”nin bir öğrencinin okuma güçlüğüne yenmesinde oldukça etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma, öğretmenlere okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerin bu güçlüklerini ortadan kaldırmak amacıyla ne yapmaları gerektiği konusunda fikir sahibi olmalarına yardımcı olabilecek bir çalışmadır.

Tüzel (2013), Türkçe öğretmeni adaylarının çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik araştırmasında, nitel araştırma yaklaşımlarından durum çalışması yöntemini kullanmıştır. Çalışma kapsamında Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Türkçe Öğretmenliği 4. sınıfta öğrenim gören 61 öğretmen adayının görüşüne başvurulmuştur. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen adaylarının çok katmanlı metin yapısına ve çok katmanlı okuryazarlık öğretimine ilişkin farkındalık düzeylerinin düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının yaklaşık üçte ikilik kısmı ( $f=42$ ) çok katmanlı metinlerin ortaokul Türkçe derslerinde kullanılması gerekliliğini savunurken yalnızca bir öğretmen adayı çok katmanlı okuryazarlık öğretimi konusunda kendisini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Araştırmaya katılan 61 öğretmen adayının neredeyse tamamına yakınının çok katmanlı metin yapısına ilişkin herhangi bir farkındalığının olmadığı tespit edilmiştir. 47 öğretmen adayı çalışma kapsamında bu kavramı daha hiç duymadığını ifade etmiştir. 11 öğretmen adayı bu kavramı duyup duymadıklarını hatırlamadıklarını söylemişlerdir. Araştırma bulgularından hareketle öğretmen adaylarından çok azının ( $f=3$ ) çok katmanlı metin yapısına ilişkin farkındalıklarının olduğu sonucuna varılmıştır.

Çakmak ve Altun (2013), Medya okuryazarlığı eğitimi temel becerilerinin (erişim, analiz, değerlendirme ve medya üretme) Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarıyla ne ölçüde ilişkilendirilebileceğini belirlemeye yönelik araştırmasında, programdaki 13 genel amaçtan 6'sının medya okuryazarlığı eğitimine yönelik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada ayrıca kazanımların % 62,6'sının medya okuryazarlığı eğitimi temel becerileri ile ilişkilendirilebilecek nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Buna göre medya okuryazarlığı eğitiminin (kazanımlar bakımından) Türkçe dersi öğretim programı ile bütünleştirilerek verilebileceği ifade edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulardan hareketle programın medya okuryazarlığı açısından değerlendirilebilmesi için öğretmenlere bu konuda nitelikli medya okuryazarlığı eğitimi verilmesi gerekliliği üzerinde durulmuştur. Ayrıca eğitim

sistemindeki 4+4+4 şeklindeki yeni değişikliğin, programın medya okuryazarlığı yönüyle güncellenmesi için bir fırsat olarak görüldüğü ifade edilmiştir.

Yıldız (2013), yaptığı araştırma ile yazma güçlüğü olan bir ilkokul 2. sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesini amaçlamıştır. Çalışma, bir öğretmenin öğrencisinin yazma konusunda yaşıdığı soruna çözüm üretme sürecini kapsadığından uygulamalı aksiyon araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmada Ankara’da bir ilkokulda öğrenim gören öğrenci denek olarak kullanılmıştır. Araştırma kapsamında ilk olarak öğrencinin yazma güçlüğünün nedenlerinin anlaşılması için öğrenci sınıfta ve teneffüste araştırmacı tarafından gözlemlenmiş, ebeveynleri ile görüşülmüş, sağlık raporları, çalışma kitapları ve defterleri incelenmiştir. Bu incelemeler sonunda öğrencinin yazma güçlüğünün daha çok gelişimsel koordinasyon bozukluğundan kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmacı problemi tespit ettikten sonra öğrencinin okunaklı yazma becerisini geliştirebilmek için büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretimi eylem planı hazırlamıştır. Bu planı 35 ders gerçekleştirmiştir. Öğrencinin yazı okunaklılığındaki gelişimi belirleyebilmek için uygulama öncesi ve sonrasında araştırmacı tarafından öğrenciye kopyalama ve dikte çalışmaları yaptırılmıştır. Araştırmada ulaşılan bulgulara göre, uygulamanın başarılı olduğu, öğrencinin okunaklılık bakımından yetersiz olan yazısının orta düzeyde okunaklı seviyeye ulaştığı görülmüştür. Araştırma, uygun yöntem ve tekniklerle yazma güçlüklerinin giderilebileceğini ve öğretmenlerin yazma güçlüğü olan öğrencilerine destek olabileceğini göstermiştir.

Tüzel ve Tok (2013), öğretmen adaylarının dijital yazma deneyimlerinin incelenmesine yönelik yaptıkları araştırmalarında, üniversite öğrencilerinin dijital ortamlardaki yazma tecrübelerini betimlemeyi amaçlamışlardır. Durum çalışması olarak desenlenen çalışmanın katılımcılarını Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören 48 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma kapsamında bu öğrencilerin çalışma grubu olarak seçilme nedenleri, günlük ve akademik yazma faaliyetlerinde tablet kullanıyor olmalarından ileri gelmektedir. Çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle, dijital ortamlarda yazmanın kullanıcılara; fiziksel rahatlık, zaman tasarrufu, ekonomik olma, kolay paylaşım imkanı, görsellerin kullanımı, okunaklı yazabilme, yazım ve noktalama sorunlarının azalması, sayfa düzeni ve arşivleme gibi kolaylıklar sunduğu için tercih edildiği için sonucuna ulaşılmıştır. Dikkat dağınıklığı, bireyselleşme, düşünce tembelliği ve intihal ise katılımcılar tarafından dijital yazma deneyiminin olumsuz yönleri olarak ortaya konulmuştur. Çalışmanın sonuçları, dijital ortamların yazma becerisi açısından çeşitli olumlu özellikleri sunmakla

birlikte olumsuz yönlerinin de olduğunu ortaya koymaktadır. Araştırma sonuçlarının ortaya konmasından sonra, öğrencilerin basılı okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi kadar dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesine de önem verilmesi, dijital ortamlarda yazma becerisinin geliştirilmesine yönelik yöntem ve stratejiler konusunda daha fazla akademik çalışmanın yapılması gerektiği ve dijital ortamlarda yazma becerilerinin olumsuz özelliklerini ortadan kaldıracak uygulamalı çalışmaların yapılması gerektiği gibi önerilerde bulunulmuştur.

Tok ve Gönülal (2014), geliştirilen öğretim etkinlikleri ve yazma öncesinde hazırlanan yazma taslakları aracılığıyla 8. sınıf öğrencilerinin paragraf düzeyinde metin tutarlılıklarının sağlanmasını amaçlamışlardır. Araştırma Çanakkale Merkez ortaokullarından Gazi Ortaokulu'nda yapılan 8 haftalık (16 saat) uygulamaya 32 öğrenci (14 kız, 18 erkek) katılmıştır. Uygulama öncesinde, yapılan grup görüşmelerinde öğrenciler, yazmayı sevmediklerini, gerekmedikçe yazmadıklarını ve bir şey yazılması gerektiğinde de akıllarına ilk gelen şekilde ve plan yapmadan yazdıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin yazılı metinleri incelendiğinde de bu durum araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan hareketle, uygulama öğrencilerin yazılı anlatımlarında tutarlı metin oluşturma, uygun destekleyici unsurları bulma, destekleyici unsurların artması, daha ayrıntılı düşünme becerisi kazanma ve yazma tutumları yönünde olumlu sonuçlar elde edildiği tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında öğrencilerin çalışma kapsamında oluşturdukları taslak metinler aracılığıyla daha tutarlı metin ürettikleri ortaya konmuş ve bunun en önemli destekleyicilerinden birinin de yazma sürecinin işletilmesi olduğu söylenmiş ve bu süreçte taslak oluşturma ile öğrencilere geri bildirim vermenin etkili olduğu belirtilmiştir. Ayrıca araştırma bulguları incelendiğinde öğrencilerin günlüklerine yansıyan görüşlerinden hareketle, onların yazılı anlatımlarına verilen geri bildirimlerin, bir paragrafı nasıl yazabileceklerine dair verilen eğitimin, etkinlikler sayesinde daha kolay yazabildiklerini görmelerinin yazma tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla yazma çalışmalarında öğrencilere yazma tutarlılığı gibi temel bir konuda eğitim verildiği süreçte yazma tutumlarının olumlu yönde değişebileceği ortaya konmuştur.

Kılınç ve Potur (2014), Türkçe derslerinin eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmesine yönelik geliştirilen paket programın eylem araştırması yaklaşımı doğrultusunda uygulanması süreci üzerine öğrencilerin algı ve görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilmiş Türkçe dersleri ile ilgili bir kılavuz kitap, ders kitabı ve öğrenci çalışma kitabından oluşan bir paket program hazırlanarak uzman görüşleri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Araştırma

Balıkesir il merkezinde bulunan Mehmetçik Ortaokulu'nun 6/F sınıfında 8 haftalık bir sürede gerçekleştirilmiştir. Uygulama sürecinde verilerin toplanması amacıyla araştırma günlüğü, öğrenci günlüğü, öğrenci etkinlik dosyası, video kaydı, ses kaydı gözlem ve görüşme olmak üzere 7 farklı nitel veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırma neticesinde, öğrencilerin hazırlanan paket programa göre gerçekleştirilen eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe derslerinde sorgulama yaptıklarına ve öğrendiklerini günlük hayatta da kullanabileceklerine yönelik düşüncelerini ifade ettikleri, öğretim süreci içerisindeki görsel metinlere ilgi duydukları ve uygulama sürecindeki Türkçe derslerini eğlenceli buldukları tespit edilmiştir. Araştırma verilerine yönelik yapılan içerik analizinde Türkçe derslerinde izlenen videolar, reklamlar, kısa filmler ve afişlerin öğrencilerin ilgisini çektiğine dair veriler elde edilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen verilerin tümünden hareketle araştırmacılar, eleştirel okuryazarlık eğitimi ile ilişkilendirilen Türkçe derslerinin mevcut Türkçe derslerine göre daha zengin bir öğrenme ortamı sunduğu yönünde çıkarımda bulunmuşlardır.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve değerlendirilmesi işlemleri hakkında bilgiler verilmiştir.

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma desenlerinden aksiyon araştırması ile modellendirilmiştir. Toplanan veriler nitel araştırmanın içerik analizi yöntemiyle ve nicel araştırmanın istatistiksel teknikleriyle analiz edilmiştir.

Aksiyon araştırması her ne kadar nitel bir araştırma deseni olsa da bu araştırmada olduğu gibi bazı nicel araştırma yöntemlerini de bünyesinde barındırabilir. Aksiyon araştırmaları uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, var olan uygulamanın eleştirel bir değerlendirilmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır (Karasar, 1999: 27).

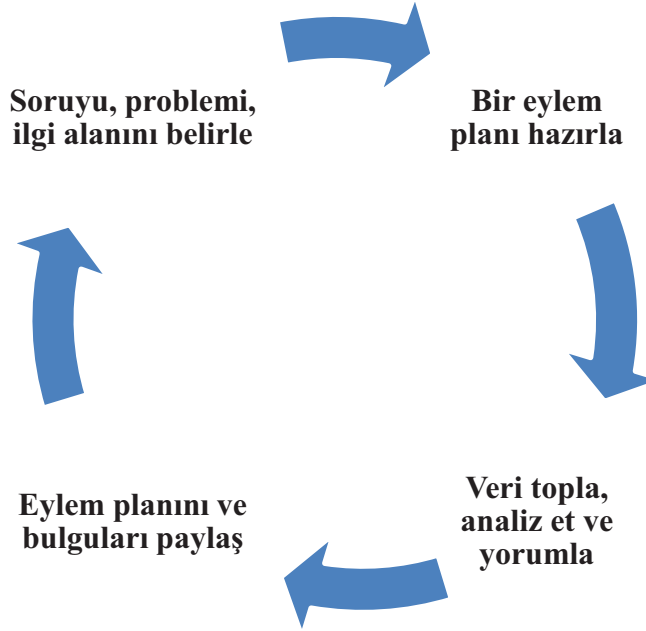
Aksiyon araştırması, eğitimcilerin öğretim araştırmalarını, öğrencilerin öğrenmesini ve geliştirmesine devamlı olarak olanak sağlayan bir süreçle ilgili profesyonel gelişim modelidir (Sidekli, 2010: 101). Aksiyon araştırması, amacı belirli metotlarla tespit edilen bir problemi çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini de işe koşarak ortadan kaldırmayı amaçlayan çok yönlü ve esnek bir süreç olarak ifade edilebilir.

Basse (1998)'in aksiyon araştırmasıyla ilgili görüşlerini temel alarak Paisey ve Paisey (2005) eğitim-öğretim için beş adımdan oluşan bir aksiyon araştırması modeli önerisinde bulunmuşlardır (Sidekli, 2010: 84).

1. Sorunun tanımlanması ve araştırma sorularının belirlenmesi
2. Veri toplama ve öğretim nasıl değiştirilebilire karar verme
3. Seçilen öğretim değişikliklerin uygulanması
4. Değişikliklerin izlenmesi ve değerlendirilmesi

5. Değişiklikler üzerindeki yansımaları gözden geçirme ve gerekirse döngüyü tekrarlama

İlgili alanyazından hareketle, aksiyon araştırması sürecine ilişkin “Aksiyon Araştırması Döngüsü” aşağıda verilmiştir (Sidekli, 2010: 84):



**Şekil 2:** Aksiyon Araştırması Döngüsü

Aksiyon araştırması döngüsüne göre ilk olarak bir problem durumu belirlemek gerekir. Çalışılmak istenilen durumun ne olduğu netleştirilir. İkinci olarak bu plan için hangi verilerin nasıl ve ne sıklıkla toplanması gerektiğine karar verilir. Verilerin nasıl ve ne sıklıkla toplanması gerektiğine karar verildikten sonra veriler toplanır ve analiz edilir. Verilerin analizinden sonra elde edilen bulgular paylaşılır. Daha sonra elde edilen bulguların sonuçlarına göre eksik görülen kısımlar için değişik yöntem ve teknikler devreye sokularak süreç tekrarlanabilir. Eylem araştırması her zaman ardışık olarak ilerlemez. Problem durumuna göre bazı adımlar tekrar edilir veya çıkartılabilir.

### 3.2. Çalışma Grubu

Aksiyon araştırması çerçevesinde planlanmış etkinliklerle yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırmada, 2015-2016 eğitim-öğretim yılında Giresun Üniversitesi TÖMER’de “A2” seviyesinde öğrenim gören 7 kişilik yabancı uyruklu öğrenci, çalışma grubunu oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan



ve Türkiye'ye eğitim görmek için gelen yabancı uyruklu öğrenciler tabloda uyruklarına göre gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Çalışma Grubu	Uyruğu
Ö1	AZERBAYCAN
Ö2	AZERBAYCAN
Ö3	AZERBAYCAN
Ö4	AZERBAYCAN
Ö5	AZERBAYCAN
Ö6	AZERBAYCAN
Ö7	AZERBAYCAN

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin uyruk bakımından tamamının Azerbaycanlı olduğu tabloda verilmiştir.

Bu araştırmada, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin seçiminde nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden “ölçüt örnekleme” yöntemi kullanılmıştır.

Amaçlı örnekleme yönteminde evren araştırmanın amacına uygun olarak kümelere ayrılır. Bu kümelerden araştırmaya en uygun olduğu düşünülen küme örneklem olarak seçilir (Tanrıoğen ve diğ., 2009: 125). Başka bir ifade ile “zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Ölçüt örnekleme yöntemindeki temel anlayış ise önceden belirlenmiş bir dizi ölçütü karşılayan bütün durumların çalışılmasıdır. Burada sözü edilen ölçüt veya ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da daha önceden hazırlanmış bir ölçüt listesi kullanılabilir (Sidekli, 2010: 85).

Çalışma grubu oluşturulurken öğrencilerin;

- Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen A2 seviyesinde olmasına
- Ülkelerinde kullandıkları alfabe yönüyle benzerlik göstermelerine
- Türkçeyi öğrenme amaçları bakımından benzerlik göstermelerine
- Yazılı anlatım hataları yapıyor olmalarına
- Yazılı anlatım hataları yönünden birbirlerine yakın seviyede olmalarına dikkat edilmiştir.

Çalışma grubunun seçiminde bu nitelikler dikkate alınarak araştırmanın daha sağlıklı ve verimli yapılabilmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, Giresun Üniversitesi TÖMER'e Türkiye Türkçesini öğrenmek için gelen yabancı uyruklu öğrencilerin 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında girmiş oldukları “*Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı*” sonuçlarına ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisini kapsayan (*Okuma Anlama, Dinleme Anlama, Konuşma ‘Sözlü anlatım/Karşılıklı konuşma’ ve Yazılı Anlatım*) muafiyet sınavının yazılı anlatım sınav sonuçlarına göre ilk olarak 15 öğrenci belirlenmiştir. Öğrencilerin yazılı anlatım sınav kâğıtları 6 TÖMER okutmanı ve 2 Türkçe eğitimi alan uzmanı tarafından tekrar incelenmiştir. Daha sonra, belirlenen 15 öğrenci ile araştırmanın sağlıklı yürütülebilmesi ve öğrenci özelliklerinin araştırma yapılabilmesine uygun olup olmadığının saptanabilmesi için tek tek görüşme yapılmış ve *Öğrenci Görüşme Formu* aracılığıyla öğrenci özellikleri tespit edilmiştir. Sonuçlar 6 TÖMER okutmanı ve 2 Türkçe eğitimi alan uzmanı ile paylaşılmıştır. TÖMER okutmanları ve Türkçe eğitimi alan uzmanları ile yapılan toplantı sonucuna göre araştırma kapsamına alınmasına karar verilen 7 yabancı uyruklu öğrenci çalışma grubuna seçilmiştir.

Çalışma grubuna seçilen 4 öğrencinin sabah grubunda 3 öğrencinin de öğle grubunda olduğu görülmüştür. Bu durumun araştırmada birtakım aksaklıklara yol açabileceği varsayımından hareketle TÖMER Müdürlüğünden gerekli izin alınıp bu 7 öğrencinin aynı sınıfa alınmaları sağlanmıştır.

Bu araştırmada, bilimsel etik gereğince öğrencilerin isimlerine yer verilmemiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin uyruk bakımından aynı olması çalışmayı uyruk değişkenine göre inceleme durumunu ortadan kaldırmıştır. Ayrıca muafiyet sınav sonuçlarına ve yapılan görüşme verilerine göre çalışma grubuna seçilen öğrencilerin yazma beceri düzeylerinin birbirine yakın olduğu, sergiledikleri yazılı anlatım hatalarının ve diğer özelliklerinin (Türkçeyi öğrenme amacı, süresi gibi) benzer olduğu görülmüştür. Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım becerisi bakımından benzerlik gösteriyor olması araştırma bakımından önem arz etmektedir.

Araştırmacı tarafından çalışma grubu öğrencileri ile yapılan görüşmeler yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Aşağıda çalışma grubuna katılan öğrencilerin demografik özellikleri verilmiştir:

**Tablo 7:** Çalışma Grubuna Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Öğrenci	Cinsiyet	Yaş	Eğitim Göreceklere Bölüm	Türkiye’de Bulunma Süresi	Yükseköğrenim Öncesi eğitim aldığı ülke
Ö1	Erkek	17	Turizm Otelcilik	0-1 ay	Azerbaycan
Ö2	Erkek	18	Uluslararası İlişkiler	2-3 ay	Azerbaycan
Ö3	Erkek	18	İktisat	0-1 ay	Azerbaycan
Ö4	Kız	20	İktisat	0-1 ay	Azerbaycan
Ö5	Kız	20	Uluslararası İlişkiler	0-1 ay	Azerbaycan, Rusya
Ö6	Erkek	25	İşletme	0-1 ay	Rusya
Ö7	Erkek	29	Uluslararası İlişkiler	0-1 ay	Azerbaycan

**Ö1:** 17 yaşında olan öğrenci Azerbaycan Gebele nüfusuna kayıtlıdır. Öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrencinin yükseköğrenim öncesi çok iyi bir eğitim almadığı anlaşılmıştır. Babasının uzun yıllar Rusya’ya çalışmak için gitmesinden dolayı öğrencinin eğitim hayatının pek fazla takip edilmediği, öğrencinin bu sebeple de derslerine çok fazla önem vermediği ve başarısız bir eğitim yaşantısı geçirdiği anlaşılmıştır. Ayrıca, öğrenci ev ortamında kardeş sayısının fazla olmasından ve kendisine ait çalışma odasının olmamasından dolayı da derslerinde başarılı olamadığını araştırmacı ile paylaşmıştır.

Türkiye’ye geleli 20 gün olan öğrenci özel bir yurttadır. Ö1, araştırmacı ile yaptığı görüşme esnasında, düzenli bir kitap okuma alışkanlığı olmadığını ve yazmaya karşı isteksiz olduğunu da araştırmacı ile paylaşmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı sonuçlarından almış olduğu okuma anlama ve yazılı anlatım puanları da öğrencinin okuma anlama ve yazılı anlatımda güçlükler yaşadığını göstermektedir. Araştırma kapsamında yazma etkinliklerinin hemen hemen hepsine katılan öğrencinin yazılı anlatımında gözle görülür bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Türkçe eğitimi alan uzmanlarının tavsiyeleri de alınarak seçilen 20 tane hikâye kitabının tamamını okumuştur.

**Ö2:** 18 yaşında olan Azerbaycan Bakü nüfusuna kayıtlı olan öğrenci yükseköğrenim öncesi eğitimini Bakü’de almıştır. Eğitimli bir aileye mensup olan öğrenci yazma konusunda ciddi problemler yaşamaktadır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı sonuçları öğrencinin yazılı anlatım konusunda ciddi problemler

yaşadığını göstermektedir. Derste çabuk sıkılan öğrenci, dikkat dağınıklığı ve odaklanma sorunu yaşamaktadır. Çalışma günlerinde yarım saatlik okuma etkinliklerinde disiplinsiz görüntü sergilediği ve yazılı anlatım çalışmalarında isteksiz olduğu görülmüştür.

Ö2, kendine özgüveni olan girişimci bir öğrenci olmasına rağmen buna paralel bir ders başarısı gösterememektedir. Yazılı anlatım başarısı düşük olan öğrencinin Türkiye Türkçesi konuşma becerisinin sınıftaki birçok arkadaşına göre daha iyi olduğu gözlenmiştir. Yapılan gözlemler ve öğrenci takibi neticesinde öğrencinin 2 ay öncesinde Türkiye'ye geldiği ve okul vakti dışında bir kafede çalıştığı, böylelikle informal olarak sözlü anlatımının geliştiği anlaşılmıştır. Türkçe eğitimi alan uzmanlarının tavsiyeleri de alınarak seçilen 20 tane hikâye kitabının sadece 8 tanesini okumuştur.

**Ö3:** 18 yaşında ve Azerbaycan Saatlı nüfusuna kayıtlı olan öğrenci yükseköğrenim öncesi eğitimini Saatlı'da almıştır. Babası ve annesi memurdur. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı sonuçları öğrencinin yazılı anlatım konusunda Ö1 ve Ö2 gibi ciddi problemler yaşadığını göstermektedir.

İçine kapanık ve özgüven problemi yaşayan bir öğrenci olan Ö3, Azerbaycanlı öğrencilerin sayıca fazla olduğu özel bir yurttadır. Öğrenci ile yapılan görüşme neticesinde okuma alışkanlığının düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında yazma etkinliklerinin hemen hemen hepsine katılan öğrencinin yazılı anlatımında gözle görülür bir artış olduğu gözlenmiştir. Ayrıca Türkçe eğitimi alan uzmanlarının tavsiyeleri de alınarak seçilen hikâye kitaplarının tamamını okumuştur.

**Ö4:** 20 yaşında olan öğrenci Azerbaycan Saatlı nüfusuna kayıtlıdır. Yükseköğrenim öncesi eğitimini Saatlı'da tamamlamıştır. Öğrenci ile yapılan görüşme neticesinde öğrencinin düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmadığı ve yazılı anlatım hususunda problemler yaşadığı anlaşılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı sonuçları öğrencinin yazılı anlatım konusunda Ö1, Ö2 ve Ö3 gibi ciddi problemler yaşadığını destekler niteliktedir. Öğrencinin yazılı anlatım derslerinde tükenmez kalem kullandığı ve yazım yanlışı yaptığında kâğıdı karalayarak düzeltme yoluna gittiği gözlenmiştir. Türkçe eğitimi alan uzmanlarının tavsiyeleri de alınarak seçilen 20 tane hikâye kitabının yalnızca 8 tanesini okumuştur. Öğrencinin uyum sorunu yaşadığı ve araştırma kapsamında diğer öğrencilerle işbirliği içine girmekte zorlandığı gözlenmiştir.

**Ö5:** 20 yaşında olan Azerbaycan Bakü nüfusuna kayıtlı olan öğrenci yükseköğrenim öncesi eğitimini Rusya’da almıştır. Eğitimli bir aileye mensup olan öğrenci yazma konusunda diğer arkadaşlarına nazaran daha başarılıdır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı sonuçları öğrencinin yazılı anlatım konusunda diğer arkadaşlarına göre daha başarılı olduğunu ancak önemli hatalar sergilediğini göstermektedir. Yazılı anlatım konusunda daha çok şekil ve yazım noktalama konusunda sıkıntı yaşayan öğrencinin duygularını hatalı da olsa ifade edebildiği ve duygularını yazılı olarak ifade etmekte çok fazla zorlanmadığı görülmektedir. Öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrencinin küçük yaşlardan beri günlük tutmasının ve kitap okumasının bunda etkisinin olduğu anlaşılmıştır. Diğer arkadaşlarına göre daha bilinçli, ne istediğini bilen ve hedefleri olan bir öğrencidir. Bunun için araştırma kapsamında yapılan çalışmaların tamamına düzenli olarak katılmış ve araştırmacının tavsiyelerini hasta olduğu birkaç gün dışında aksatmamıştır. Ayrıca Türkçe eğitimi alan uzmanlarının tavsiyeleri de alınarak seçilen 20 tane hikâye kitabının tamamını okumuştur.

**Ö6:** 25 yaşında olan Azerbaycan Bakü nüfusuna kayıtlı olan öğrenci yükseköğrenim öncesi eğitimini Bakü’de almıştır. Öğrenci ile yapılan görüşme neticesinde öğrencinin düzenli bir okuma alışkanlığına sahip olmadığı ve yazılı anlatım hususunda problemler yaşadığı anlaşılmıştır. 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı sonuçları öğrencinin yazılı anlatım konusunda ciddi problemler yaşadığını göstermektedir. Öğrenci yükseköğrenim öncesi eğitimini beden eğitimi bölümünde almıştır. Araştırmacı ile yapılan görüşme esnasında araştırmacıya yazılı anlatıma çok fazla ihtiyaç duymadığını sözlü anlatımın kendisine yeterli olacağını söylemiştir. Araştırmacı her ne kadar yazılı anlatımın önemi konusunda her fırsatta öğrenciyi bilgilendirme yoluna gitse de sürecin ilk zamanlarında öğrencinin sahip olduğu bu yanlış algıda çok fazla değişim olmadığı ve öğrencinin çalışmanın ilk haftalarında isteksiz bir duruş sergilediği gözlenmiştir.

Yazılı anlatım konusunda zayıf olan öğrenci bunun aksine sosyal yönü güçlü olan kendisini iyi ifade edebilen bir öğrencidir. Araştırma boyunca çalışmalara en az katılım gösteren, verilen etkinlik ödevlerini en az yapan ve araştırma grubu öğrencileri arasında yazılı anlatım bakımından en az gelişim gösteren öğrenci konumundadır.

**Ö7:** 29 yaşında olan öğrenci Azerbaycan Şeki nüfusuna kayıtlıdır. Öğrenci ile yapılan görüşme sonucunda öğrencinin yükseköğrenim öncesi çok iyi bir eğitim almadığı anlaşılmıştır. Bunda 5 yaşındayken babasını kaybetmesinin büyük etkisi olduğunu

belirtmiştir. Küçük yaşlardan itibaren çalışmaya başlamış ve eğitimine bir süre ara vermiş ve yine kendi girişim ve isteğiyle Türkiye'ye eğitim hayatına devam etmek için gelmiştir.

Öğrenci diğer çalışma grubu öğrencileri arasında en bilinçli hareket eden araştırma kapsamında tüm çalışmalara katılan ve ödevleri eksiksiz yapan konumundadır. Ayrıca yaşının büyük olması ve sosyal yönünün güçlü olması yönüyle sınıfta lider durumundadır. Yazılı anlatım hususunda araştırma başlangıcında ciddi problemleri olan öğrencinin 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı* sonuçları yazılı anlatım konusunda ciddi problemler yaşadığını göstermektedir. Araştırma sonucunda ilerleyen yaşına rağmen başarılı bir grafik sergilemiştir. Ayrıca Türkçe eğitimi alan uzmanlarının tavsiyeleri de alınarak seçilen 20 tane hikâye kitabının tamamını okumuştur.

### **3.3. Araştırma Ortamı**

Aksiyon araştırması sürecinde verilerin toplanması aşamasında ortam ve bağlam, uygulama sürecinin araştırma sonuçlarını etkileyen bir özelliği olarak görülmektedir. Araştırma ortamının betimlenmesi, verilerin hangi ortamlardan elde edildiği ya da benzer ortamlar için ne ifade ettiğini belirlemede de önemlidir (Ekiz, 2004: 429). Bu nedenle araştırmanın gerçekleştirildiği ortamın betimlenmesi önem taşımaktadır. Araştırma, araştırmacı tarafından Giresun Üniversitesi TÖMER "A2" seviyesi sabah seansı sınıfında yürütülmüştür. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler ile haftada 20 saat olan ders süresinin en az 5 saati yazma etkinliklerine ayrılmıştır. Öğrencilerin katılım gösterebilme durumlarına göre yazılı anlatıma ayrılan ders sürelerinde yer yer artış yapılmıştır.

Sınıf panosuna çalışmanın yapılacağı gün ve saatleri belirten program asılmıştır. Öğrencilere program gün ve saatinde devamsızlık yapmamaları duyurulmuştur. Aksi bir durumun çalışma sürecini ve motivasyonunu olumsuz yönde etkileyeceği düşünülmüştür.

Dil eğitiminde ideal sınıf düzeninin U sınıf düzeni kabul edilmesinden dolayı sınıf oturma düzeni U düzenine dönüştürülmüştür. Bu oturma düzeni araştırmacının araştırma grubuna hâkim olmasını sağlamıştır. Araştırma grubu öğrencileri çalışma öncesi yapılan toplantı ile yapmaları gerekenler konusunda ve çalışma sürecinin işleyişi hususunda bilgilendirilmiştir. Araştırma ortamı, öğretmen-öğrenci işbirliği ile hazırlanan resim ve broşürlerle süslenmiş, bu sayede öğrencilerin uygulamayı önemsemesi ve benimsemesi sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında sınıf kitaplığına Türkçe sözlük, Türkçe yazım kılavuzu, çalışma kitapları, okuma kitapları, çalışma kâğıtları konulmuş ve öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Ayrıca okumanın yazma üzerindeki etkisinden bahsedilmiş ve

kitaplığa araştırmacı tarafından Türkçe eğitimi alan uzmanlarının da tavsiyesi alınarak, seçilmiş 20 adet hikâye kitabı konulmuştur. Aşağıda alışma grubunun okuması için belirlenmiş kitap listesi verilmiştir:

- Ömer Seyfettin/Kaşağı
- Ömer Seyfettin/And
- Ömer Seyfettin/Gizli Mabed
- Ömer Seyfettin/Başını vermeyen şehit
- Ömer Seyfettin/Beyaz lale
- Ömer Seyfettin/Diyet
- Ömer Seyfettin/Yalnız Efe
- Ömer Seyfettin/Perili Köşk
- Kemalettin Tuğcu/Yer Altında Bir şehir
- Ahmet Kutsi Tecer/Koçyiğit Köroğlu
- Orhan Veli/Nasreddin Hoca Hikâyeleri
- Hüseyin Rahmi Gürpınar/Gulyabani
- Muallim Naci/Ömer’in ocukluğu
- Tefvik Fikret/şermin
- Orhan Seyfi Orhon/Peri Kızı ile oban Hikayesi
- Reşat nuri Güntekin/Tanrı Misafiri
- Ahmet Rasim/Falaka
- Rıfat Ilgaz/Halime Kaptan
- Peyami Safa/Havaya Uçan At
- Tarık Buğra/Osmancık

### **3.4. Veri Toplama Araçları**

Araştırma kapsamında veri toplama aracı olarak “*Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu*”, “*Öğretmen Günlüğu*”, “*Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu*” kullanılmıştır. Bunun yanı sıra uygulama sürecinde “*Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün Dosyasından*” ve çalışma grubundaki öğrencilerin belirlenmesi aşamasında “*Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı Sonuçları*” ve “*Öğrenci Görüşme Formundan* yararlanılmıştır. Bunlar aşağıda açıklanmıştır.

### *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (YADF)*

Çalışma grubundaki öğrencilerin uygulama kapsamına alınan yazılı anlatım becerilerini ölçmek maksadı ile araştırmacı tarafından *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu (YADF)* oluşturulmuştur. *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu* 'nun hazırlanma sürecinde şu aşamalar izlenmiştir:

1.Yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının tespitine yönelik alan yazında yapılan araştırmalar incelenmiştir.

2.Yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım hataları araştırmacı tarafından tasnif edilmiştir.

3. 2015-2016 eğitim öğretim yılı Giresun Üniversitesi TÖMER muafiyet sınav kâğıtlarındaki yazılı anlatım hataları incelenmiştir. Sıklık durumuna göre yazılı anlatım hataları maddeleştirilmiştir.

4. İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programları ile ilgili alanyazındaki yazılı anlatım değerlendirme formları incelenmiş ve yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarını ölçmeye yönelik hazırlanacak olan ölçek için taslak çalışmaları yapılmış ve alanyazında yapılan çalışmalardan hareketle 15 maddelik bir havuz oluşturulmuştur.

5. Taslak ölçek kapsam geçerliliği açısından 4 Türkçe eğitimi akademisyeni ile 3 TÖMER okutmanınca incelenmiş ve ölçek pilot olarak TÖMER'de öğrenim gören 30 öğrenciye uygulanmıştır.

6. Pilot uygulama sonucunda, elde edilen veriler ışığında ölçek Türkçe eğitimi akademisyenlerince tekrar incelenmiş ve uygulama öncesi ölçekten 3 madde kapsam geçerliliği düşük olduğu için çıkartılmış ve ölçeğe 12 maddelik son şekli verilmiştir. YADF, toplam 100 puan olacak şekilde puanlandırılmıştır. Ancak birinci değerlendirmede YADF'de yer alan ilk üç kazanım 20 puan üzerinden, ikinci değerlendirmede ilk beş kazanım 40 puan üzerinden, üçüncü değerlendirmede sekiz kazanım 70 puan üzerinden, dördüncü değerlendirmede ise 12 kazanım 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

### *Öğretmen Günlüğü (ÖG)*

“Günlük tutma, kişisel ve öznel bir durumdur. İnsanlar günlük yaşam içerisinde herhangi bir olayla karşı karşıya geldiklerinde düşünce ve duygularını günlüklere kaydetmektedirler. Benzer bir durum araştırma yapmak isteyen öğretmenler için de geçerlidir. Günlük tutmak süreklilik gerektirir: Düşünceler, gözlemler, yorumlar, açıklamalar, hipotezler



ve reaksiyonlar gibi kişisel notları içerir. Günlükler aracılığı ile öğretmen aksiyon araştırmasını yürütebilir.” (Ekiz, 2009: 199). Aksiyon araştırması süresince tutulan gerek öğrenci günlükleri gerekse öğretmen günlükleri önemli bir nitel veri toplama aracıdır. Çünkü “günlükler bireysel gözlemlere, duygulara, tepkilere, yorumlara ve açıklamalara ulaşmada yararlı olabilirler” (Şimşek ve Yıldırım, 2011: 301).

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada veri toplama sürecinde *Öğretmen Günlüğü (ÖG)* kullanılmıştır. Günlükler her çalışma sonunda düzenli bir şekilde tutulmuştur. Uygulamanın bütün aşamalarında öğrencilerin açıklama ve yorumlarına kadar araştırmaya konu olan her şey günlüğe yansıtılmıştır.

#### *Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu (AAYÖGF)*

Bilimsel araştırmaların sonuçlarının anlaşılabilirliği ve etkililiğinin ortaya konulabilmesi nicel verilerin yanı sıra nitel verilerle de sağlanabilmektedir. Yapılan bilimsel araştırmalar kendilerinden sonra yapılacak çalışmalara ışık tutmalıdır. Araştırmada yer alan çalışma grubunun uygulama sürecine yönelik görüşleri de alanyazında yapılabilecek araştırmalara yön verebilir. Çalışma grubundaki öğrencilerin araştırma sürecine yönelik olumlu ya da olumsuz değerlendirmeleri bu yönüyle önem taşımaktadır.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırma sonunda, uygulama sürecine yönelik görüşlerin belirlenmesi amacıyla *Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu (USYÖGF)* hazırlanmıştır. Formda 1 adet açık uçlu soru sorulmuş ve öğrencilerden düşüncelerini ifade etmeleri istenmiştir. Bu sayede yabancı uyruklu öğrenciler tarafından uygulama sürecine nasıl yaklaşıldığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

#### *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı*

Yabancı uyruklu öğrencilerin uygulama öncesindeki yazılı anlatım düzeylerinin tespit edilerek çalışma grubunun belirlenebilmesi için öncelikle araştırmacı tarafından Giresun Üniversitesi TÖMER tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılı güz döneminde yapılan *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı (TTMS)* yazılı anlatım sınav evrakları gerekli izinler alındıktan sonra incelenmiştir.

*Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı*nda yazılı anlatım becerisini ölçmek için; belirlenen üç yazılı anlatım konusu arasından (atasözü, güncel bir konu vb.) öğrencilerin tercihine göre

kompozisyonlar yazdırılmakta ve yazdırılan kompozisyonlar aşağıdaki kriterlere göre değerlendirilmektedir.

<b>Dilbilgisi</b>	<b>Sözcük bilgisi</b>	<b>Tutarlılık</b>	<b>Uzunluk</b>	<b>Yazım ve Noktalama</b>	<b>Toplam</b>
5 puan	5 puan	5 puan	5 puan	5 puan	25 puan

*Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı* sonuçlarına göre araştırma grubu öğrencileri seçilmiş ve aksiyon araştırması sürecine yön verilmiştir.

#### *Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)*

Herhangi bir çalışma kapsamında araştırmada denek olanlar hakkında derinlemesine ve birinci elden bilgi toplayabilme yollarından birisi de görüşmelerdir. “Görüşmeler en iyi bireysel olarak düzenlenir. Bir görüşmede öğrenciler planlanmış sorulara yanıt verirler” (Uzuner ve Anay, 2015: 89). Görüşmeler sayesinde elde edilen bilgiler aksiyon araştırmasının sağlıklı ve sistemli bir şekilde yürütülebilmesine olanak vermektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik yapılan araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde *Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)* kullanılmıştır. Form, 1. *Kişisel Bilgiler*, 2. *Kişiyeye Ait Ek Bilgiler*, 3. *Veli Bilgileri*, 4. *Yazılı Anlatıma Yönelik Bilgiler*, 5. *Görüşme Özeti ve Değerlendirme* olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Araştırma kapsamında, kullanılan görüşme formları sayesinde öğrencilerin demografik, sosyal ve akademik özellikleri hakkında bilgi toplanılmıştır. Bu sayede çalışma grubuna alınacak öğrencilerin belirlenmesinde ve uygulama sürecinde gerçekleştirilecek etkinliklerin belirlenmesi hususunda araştırmacı önceden fikir sahibi olmuştur.

#### *Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün Dosyası (YAÖÜD)*

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatım becerilerinin geliştirilmesinde uygulanan etkinlikler, yazma çalışmaları, dokümanlar öğrencilerin yazılı anlatım düzeylerine ait gelişimi belirlemede büyük öneme sahiptir. Bu kapsamda araştırmacı tarafından yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarından seçilen etkinlikler kitapçık hâline getirilmiştir. Araştırmacı rehberliğinde uygulanan etkinlikler çalışma boyunca düzenli olarak her bir öğrenci için hazırlanan ürün dosyalarında toplanmıştır. *Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün Dosyalarında (YAÖÜD)* yer alan etkinlikler araştırmacı tarafından belirli aralıklarla incelenmiş ve çalışma grubunda yer alan öğrencilere gerekli dönüt-düzeltilmeler verilmiştir. Bu sayede yapılan her etkinlikten en üst seviyede kazanım elde edilmeye çalışılmıştır. *Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün*

*Dosyası* ile öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki gelişim sürecinin bir bütün olarak görülmesine imkân vermiştir.

### 3.5. Veri Toplama Süreci

Giresun Üniversitesi TÖMER tarafından 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında yapılan *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı* yazılı anlatım kâğıtları araştırmacı tarafından incelenmiş ve öğrencilerin yapmış oldukları benzer hatalar tespit edilmiştir. Bunlar;

- ✓ Yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat edilmemesi
- ✓ Okunaklı ve işlek bir yazının kullanılmaması
- ✓ Büyük harflerin doğru şekilde kullanılmaması
- ✓ Özel isimlere ait yazım kurallarına uyulmaması
- ✓ Sesbilgisi kuralları ile ilgili çok fazla hata yapılması (Ünlü daralması, ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi, kaynaştırma ünsüzü)
- ✓ Cümlelerin kurallı ve anlamlı biçimde kurulamaması
- ✓ Birleşik fiillerin yazım kurallarına uyulmaması
- ✓ Sözcüklerin yerinde ve doğru anlamlarda kullanılmaması
- ✓ Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer almayan sözcüklere de yer vermeleri
- ✓ Gereksiz sözcük tekrarları yapmaları
- ✓ Nokta ve virgülün kullanımına yönelik hatalar yapmaları
- ✓ Kompozisyonlarda olayları mantık ve bilgi sırasına koyarken sıkıntı yaşamaları

Tespit edilen yazılı anlatım hatalarından hareketle *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu* hazırlanmıştır. Ayrıca, öğrencilerin yazılı anlatım puanlarına göre 15 kişilik araştırma grubu belirlenmiştir. Ön değerlendirmede belirlenen öğrenciler arasından araştırma grubunun netleşmesi ve araştırma sürecinin başlaması için ön değerlendirme ile belirlenen 15 öğrenciye *Öğrenci Görüşme Formu* uygulanmıştır. Veriler Türkçe eğitimi akademisyenleri ve Türkçe okutmanları ile paylaşılıp onların da görüşleri alındıktan sonra 7 öğrenciden oluşan araştırma grubunda karar kılınmıştır.

Araştırma grubu belirlendikten ve hatalar tespit edildikten sonra öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının nedenlerinin belirlenmesi için hatalara yönelik etkinlik yapıları hazırlanmıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının nedenleri belirlendikten sonra hataların giderilmesine yönelik yöntem ve bu yöntemlere uygun etkinlikler seçilmiştir.

Çalışma grubundaki öğrencilerin yazılı anlatım hatalarının giderilmesi amacıyla 16 haftalık bir aksiyon araştırması süreci planlanmıştır. Uygulanan yöntem ve etkinlikler yazılı anlatım hatalarına göre düzenlenmiş ve aralarında ilişki kurulmuş bu şekilde süreklilik sağlanmıştır.

Aksiyon araştırma süreci başladıktan sonra, belirlenen yöntem ve gerçekleştirilen etkinliklerin etkililiğinin belirlenebilmesi adına 4. haftanın sonunda, hazırlanan değerlendirme yaprakları öğrencilere uygulanmış ve *Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu* yardımıyla **1. Değerlendirme** yapılmıştır. Değerlendirme sonuçları incelendikten sonra öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Devam eden hataların giderilmesine yönelik öğretim teknikleri ve etkinlikleri (*kavram avı, özet çıkararak yazma, kontrollü yazma, boşluk doldurma, doğru/yanlış, doğrusunu bulup yazma*) planlanmıştır. Ayrıca, yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarından seçilen yazılı anlatım etkinlikleri de öğrencilere uygulanmıştır. Bu süreçte belirlenen yeni tekniklerin ve etkinliklerin etkililiğinin belirlenmesi için 8. hafta sonunda öğrenciler **2. defa değerlendirmeye** tabi tutulmuşlardır.

**2. Değerlendirme** sürecinde de 1. değerlendirmedeki süreç izlenmiştir. 2. değerlendirmenin sonuçları incelenerek öğrencilerin yazılı anlatımlarında hangi hataları yapmaya devam edip etmedikleri belirlenmiş ve öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Devam eden hatalara (Okunaklı ve işlek yazma hataları, özel isimlerin yazımındaki hatalar, sesbilgisi kurallarındaki yazım hataları) yönelik uygulanan yöntem ve etkinliklere ek olarak yeni öğretim teknikleri ve etkinlikler (Bulmaca çözme, hataları bulup düzeltme vb.) kullanılmıştır. 2. değerlendirme sonunda gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğinin belirlenebilmesi adına 12. hafta sonunda öğrenciler **3. değerlendirmeye** tabi tutulmuşlardır.

**3. değerlendirme** sürecinde de daha önceki değerlendirme işlemleri aynı şekilde izlenmiştir. 3. değerlendirme sonucunda öğrencilerin yazılı anlatım hatalarından hangilerinde düzelme olduğu (Kağıt ve sayfa düzenine yönelik hatalar, büyük harflerin kullanımına yönelik hatalar) ya da hangi hataları yapmaya devam ettikleri (Sesbilgisi kurallarındaki yazım hataları, birleşik fiillerin yazımına yönelik hatalar) belirlenmiştir. Devam eden hatalara yönelik yeni öğretim teknikleri ve etkinlikler seçilerek araştırma sürecine devam edilmiştir. Araştırma sürecinin sonlandırılması ve araştırma sürecinin amaca ne kadar hizmet ettiğinin belirlenebilmesi adına 16. hafta sonunda araştırma grubu öğrencileri, en son değerlendirme işlemine, **4. Değerlendirmeye** tabi tutulmuşlardır.

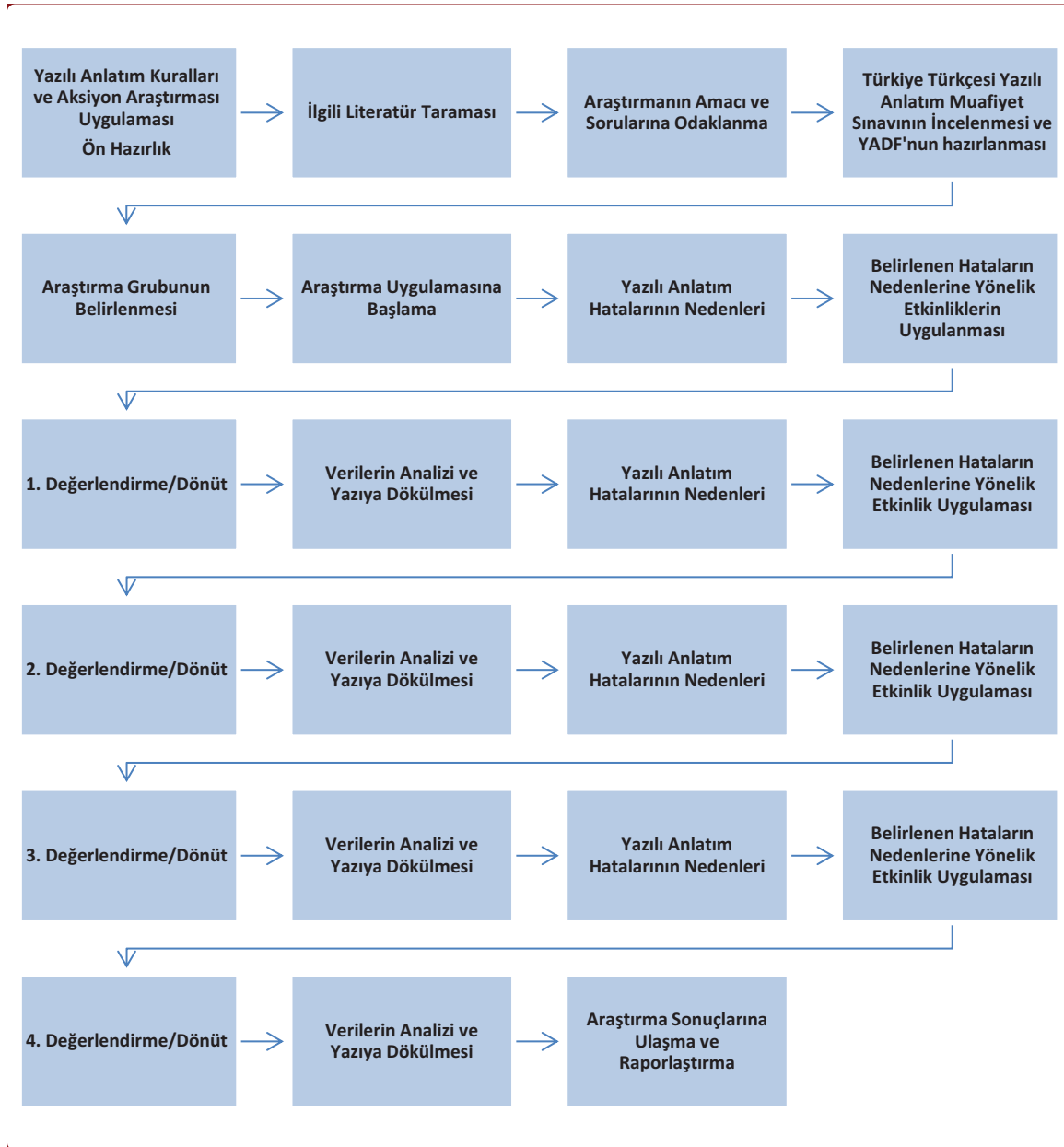
Aksiyon araştırması kapsamında yapılan değerlendirmeler farklı tarihlerde ve yazılı anlatım hatalarının düzelmesi ile yazılı anlatımlarının iyileşmesine paralel olarak farklı oturumlarda gerçekleştirilmiştir. Aşağıda veri toplama süreci yer almaktadır:

**Tablo 8:** Veri Toplama Sürecine Ait Bilgiler

<b>Veri Toplama Aracı</b>	<b>Öğrenci Sayısı</b>	<b>Uygulama Saati</b>	<b>Uygulandığı Tarih</b>
1. Yazma Etkinliği+YADF	7	32	11.09.2015
2. Yazma Etkinliği+YADF	7	30	09.10.2015
3. Yazma Etkinliği+YADF	7	28	06.11.2015
4. Yazma Etkinliği+YADF	7	24	04.12.2015

Araştırma sürecinde, yapılan her değerlendirmenin ardından öğrencilerin tespit edilen yazılı anlatım hatalarının düzeltilmesine yönelik yeni uygulamalar yapılmıştır. Yapılan etkinlikler aynı zamanda dersin okutmanı olan araştırmacı tarafından öğrenci ürün dosyalarında biriktirilmiş ve bir sonraki etkinliğe geçilmeden önce dikkatle incelenip renkli kalemle hatalar gösterilmiştir. Hatalı kullanımlar hakkında ilgili öğrenciye geri bildirimde bulunulmuştur. Ayrıca, öğrenciler aynı uyuşma sahip olduklarından yazım noktalama ve dil anlatım bakımından benzer hatalar yapıyor olmalarından dolayı gerekli görülen düzeltmeler sınıf panosuna yanlış/doğru karşılaştırılması şeklinde asılmıştır. Bu sayede öğrencilerin yazılı anlatım becerileri hakkında bilgilendirilmeleri amaçlanmıştır.

Araştırmanın uygulama ve veri toplama süreci Şekil 3'te gösterilmiştir:



**Şekil 3: Uygulama ve Veri Toplama Süreci**

### 3.6. Yazılı Anlatım Becerilerini Geliştirme Süreci

Araştırmada, çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatım eksikliklerinin giderilip Türkçe yazma becerilerinin geliştirilmesi için “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Ders Kitabı”, “Yunus Emre Enstitüsü Türkçe Öğretim Seti Çalışma Kitabı” “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Ders Kitabı”, “Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe Çalışma Kitabı” yazılı anlatım etkinlik ve örnekleri ile araştırmacı tarafından öğrencilerin mevcut yazılı anlatım hatalarını gidermeye yönelik hazırlanan etkinlik ve çalışma yapraklarından yararlanılmıştır.

### 3.6.1. Çalışma Grubuna Yönelik İşlemler

#### *Uygulama Öncesi:*

Araştırma kapsamında çalışma grubuna uygulanmak üzere yazma etkinliklerini kapsayan bir havuz oluşturulmuş, Türkiye Türkçesi sözlüğü, imla kılavuzu vb. materyaller araştırmacı tarafından temin edilerek sınıf kitaplığında öğrencilerin kullanımına sunulmuştur.

Uygulama öncesinde çalışma grubunun belirlenmesi için 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında Giresun Üniversitesi TÖMER tarafından yapılan *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı* sonuçları incelenmiş ve tespit edilen 15 kişilik öğrenci grubuna *Öğrenci Görüşme Formu (ÖGF)* uygulanmıştır. Bu şekilde çalışma grubu belirlenmiştir.

#### *Uygulama Süreci:*

Araştırma süreci, çalışma grubuna alınan öğrencilerin mevcut yazılı anlatım durumlarının derinlemesine tespit edilmesi ile başlamıştır. Öğrencilerin yazılı anlatım seviyeleri 2015-2016 eğitim-öğretim yılı başında Giresun Üniversitesi TÖMER tarafından yapılan *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı* sonuçlarına göre belirlendikten ve çalışma grubu oluşturulduktan sonra aksiyon araştırması planı hazırlanmış ve uygulama süreci hazırlanan plana uygun şekilde yürütülmüştür.

Aksiyon araştırması uygulama ilkeleri doğrultusunda, öğrencilerin yazılı anlatıma dair ön bilgilerini desteklemek ve mevcut güçlüklerin giderilmesini sağlamak için ders kitabı, çalışma kitabı ve araştırmacı tarafından hazırlanan yazılı anlatım etkinlikleri araştırmacı rehberliğinde ve kontrolünde öğrencilere uygulanmıştır. Çalışmalar araştırmacı kontrolünde, tespit edilen problemlerin çözümüne yönelik ve her problem için konu anlatımı, etkinliklerin öğrenciler tarafından çözülmesi, gerekli dönüt-düzeltilmelerin yapılması ve öğrencilerin bu sayede hatalarının farkına varmalarının sağlanması, yeni etkinliklerin araştırmacı tarafından öğrencilere uygulanması ve değerlendirmelerin gerçekleştirilmesi şeklinde sistematik olarak yürütülmüştür.

#### *Uygulama Aşamaları:*

Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere uygulama ve konu ile ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Çalışma grubuna ders verilecek derslik, araştırma için hazır hâle getirilmiştir.

#### *Birinci değerlendirme aşaması (1.-4.Hafta):*

Araştırmaya, *Türkiye Türkçesi Muafiyet Sınavı Yazılı Anlatım* sonuçlarına göre hata yapılan kazanımların öğretilmesine yönelik planlanan etkinliklerle başlamıştır.

**Tablo 9:** Birinci Değerlendirme Aşaması

Kazanım	Etkinlikler	Ölçme Aracı
Yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder.	Büyük/küçük harf yazdırma Karışık harflerden anlamlı sözcük oluşturma	Kompozisyon(Anı)+YADF
Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır.	Boşluk doldurma Görsellere bakarak sözcük oluşturma	
Büyük harfleri doğru biçimde kullanır.	Kompozisyon çalışmaları yapma	

Başlangıçta, araştırmacı tarafından planlanan araştırma süreci öğrencilerle paylaşılmıştır. Çalışma süresi haftada 6 saat olarak planlanmıştır. Araştırmacı alan uzmanlarının rehberliğinde belirlenen okuma kitaplarını sınıf kitaplığına koymuştur. Haftalık sınıf çalışma süresinin yetersiz olacağı öngörüsünden hareketle günlük en az bir saatlik okuma çalışması öğrencilere ödev olarak verilmiştir. Dönüşümlü olarak her öğrencinin seçilen tüm kitapları okuması amaçlanmıştır. Öğrencilere okumanın kelime hazinesini geliştireceği, okuyana yeni ufuklar açacağı ve dolayısıyla da yazılı anlatımlarına doğrudan etki yapacağı hususunda hatırlatmalarda bulunularak okumaya karşı öğrenciler teşvik edilmiştir. Bunun yanı sıra sözlük kullanımının nasıl olması gerektiği uygulamalı olarak öğrencilere gösterilmiş ve sözlük kullanımı konusunda öğrenciler yönlendirilmiştir.

Araştırmanın birinci haftasında öğrencilerin kâğıt ve sayfa düzenine yönelik hatalarının giderilmesi amaçlanmış ve bu doğrultuda çalışmalara başlanmıştır. Bunun için ilk olarak öğrencilere kompozisyon yazım kuralları, sayfa kullanım düzeni gibi temel bilgiler anlatılmış ve bütün bunlar örnek bir çalışma üzerinde gösterilmiştir. Araştırmacı tarafından örnek bir çalışma sınıf panosuna asılmıştır. Öğrencilerin yapacakları yazma çalışması sırasında ad, soyad, numara, tarih vb. yazım kurallarını doğru ve yerinde kullanabilmeleri için bunlara dikkat çekilmiştir. İkinci hafta itibarıyla öğrencilerin ilgisini çekebilecek konular öğrencilerden sözlü olarak alınmış, bu konularda kompozisyonlar yazdırılmıştır.

Öğrencilerin yazılı anlatımlarında bazı harfleri okunaklı ve işlek olarak yazamadıkları saptanmıştır. Bunun için üçüncü hafta itibarıyla öğrencilere alfabedeki harflerin yazımına yönelik çalışmalar yaptırılmıştır. Öğrencilere alfabedeki tüm harflerin yazılış şekilleri araştırmacı tarafından tek tek gösterilmiş ve öğrencilerden bu harfleri yazmaları istenmiştir. Ayrıca örnek bir alfabe sınıf panosuna asılmıştır. Çalışma esnasında öğrencilere çizgili kâğıt dağıtılmış, bu sayede öğrencilerin harfleri karakteristik özelliklerine uygun ve başka harfleri çağrıştırmayacak şekilde yazmaları sağlanmaya çalışılmıştır.



Dördüncü hafta itibarıyla öğrencilere büyük harflerin kullanımına yönelik ilke ve kurallar sözlü olarak anlatılmıştır. Öğrenciler yazım kuralları için yazım kılavuzuna yönlendirilmiştir. Ayrıca ilke ve kurallar tablolar hâlinde sınıf panosuna asılmıştır. Bir hafta boyunca büyük harflerin kullanımına yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.

Dördüncü haftanın sonunda öğrencilerin dört haftalık öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla YADF yardımıyla **1. değerlendirme** işlemi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında uygulanan etkinliklerin hedeflenen kazanımları öğretmeye yönelik olmasına dikkat edilmiştir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin yazılı anlatımlarını geliştirmeye yönelik planlanan araştırma süreci boyunca eğlendirici, eğlendirirken de öğretici etkinliklerin (Bulmaca çözme, Görselleri yorumlama vb.) seçilmesine dikkat edilmiştir. Zira öğrencilerin ilgilerinin çekilmesi ve hazırbulunuşluk düzeylerinin artırılmasının çalışmayı pozitif yönde etkileyeceği araştırmacı tarafından önemsenmiştir. Öğrencilere 4 hafta boyunca düzenli bir şekilde uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplanan yazılı anlatım etkinlikleri daha önce hazırlanmış olan öğrenci ürün dosyalarına konulmuştur. Öğrenci ürün dosyaları araştırma sonunda araştırmacıya her bir öğrencinin yazılı anlatımlarındaki gelişmeyi görebilme fırsatı sunmuştur.

#### *İkinci Değerlendirme Aşaması (5.-8.Hafta):*

1. değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında devam eden hatalara ve bu aşamada verilecek kazanımlara yönelik alıştırmaya ve etkinlikler planlanmıştır.

2. değerlendirme aşamasına yönelik kazanım, etkinlik ve kullanılan ölçme araçları Tablo 10'da verilmiştir:

**Tablo 10:** İkinci Değerlendirme Aşaması

Kazanım	Etkinlikler	Ölçme Aracı
Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar.	Doğrusunu bulup yazma Doğru/Yanlış	Kompozisyon(Anı,Öykü
Ses bilgisi kurallarına uyar.	Boşluk doldurma	Tamamlama)+YADF
Geçmiş kazanımlar	Kompozisyon yazdırma	

Beşinci hafta itibarıyla haftada bir saat harflerin okunaklı ve işlek yazılmasına yönelik çalışmalara devam edilmiştir. Yine birinci değerlendirmenin ardından öğrencilere özel isimlerin yazımına yönelik ilke ve kurallar anlatılmış, bununla birlikte ilke ve kurallar tablolar hâlinde sınıf panosuna asılmıştır. Beşinci hafta boyunca özel isimlerin yazımına yönelik

çalışmalar sürdürülmüştür. Öğrencilere 6. hafta itibarıyla belirlenen kelime listeleri üzerinden yazım çalışmaları yaptırılmıştır. Özel isimlerin öğretimine yönelik sözcükleri kapsayan bu çalışmalarda cümle düzeyinde bol bol alıştırmalar yapılmıştır.

Sözcük ve cümle çalışmaları devam ederken bir taraftan da içerisinde özel isimlerin yoğun olarak geçtiği, bununla birlikte öğrencilerin ilgisini çekebilecek konularda kısa dikte çalışmaları yaptırılmıştır. Öğrencilere yaptırılan dikte çalışmaları araştırmacı tarafından tek tek kontrol edilmiş, özel isimlerin yazımına yönelik yapılan hatalar kırmızı kalemle gösterilmiştir. Bu sayede öğrencilerin yaptıkları yazılı anlatım hatalarını görmeleri sağlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin bireysel hatalarının yanında ortak dil kullanıyor olmalarından ve kendi dillerinin kurallarından kaynaklı olan ortak hatalar da tespit edilmiş ve sınıf panosuna asılarak öğrencilerin devam eden hatalarını görmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere ders ve çalışma kitaplarındaki etkinliklerin yanı sıra araştırmacı tarafından geliştirilen ek etkinlikler uygulanmıştır.

Yedinci haftada sesbilgisi kurallarına (Ünlü daralması, ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi, kaynaştırma ünsüzü) yönelik ilke ve kurallar anlatılmıştır. Bununla birlikte ilke ve kurallar tablolar hâlinde sınıf panosuna asılmıştır. Öğrencilere sınıf çalışmaları kapsamında sesbilgisi kurallarını öğretmeyi amaçlayan etkinlikler hazırlanmış ve bu etkinliklerde yanlış verilmiş olan sesbilgisi kurallarını öğrencilerden düzeltmeleri istenmiştir. Her öğrencinin etkinlik kâğıtları araştırmacı tarafından tek tek incelenmiş ve öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Sekizinci hafta içerisinde sesbilgisi kurallarına ait istisnai kullanımlar öğrencilere örnekler üzerinden açıklanmış ve daha sonra öğrencilere bunlara yönelik hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır.

Sekizinci haftanın sonunda, öğrencilerin sekiz haftalık öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla YADF yardımıyla **2. değerlendirme** işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 4 hafta boyunca düzenli bir şekilde uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplanan yazılı anlatım etkinlikleri daha önce hazırlanmış olan öğrenci ürün dosyalarına konulmuştur.

#### *Üçüncü Değerlendirme Aşaması (9.-12.Hafta):*

2. değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında devam eden hatalara ve bu aşamada verilecek kazanımlara yönelik alıştırmalar ve etkinlikler planlanmıştır.

3. değerlendirme aşamasına yönelik kazanım, etkinlik ve kullanılan ölçme araçları Tablo 11’de verilmiştir:

**Tablo 11: Üçüncü Değerlendirme Aşaması**

Kazanım	Etkinlikler	Ölçme Aracı
Cümleleri kurallı ve anlamlı biçimde oluşturur.	Karışık sözcüklerden anlamlı cümleler oluşturma Diyalog tamamlama	Kompozisyon (Anı, Resimden öykü yazma vb.) + YADF
Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.	Boşluk doldurma Görsellere bakarak cümle oluşturma	
Birleşik fiilleri yazım kurallarına uygun biçimde kullanır	Özet çıkarma Doğru/Yanlış Verilen birleşik fiilleri cümle içinde kullanma	
Geçmiş kazanımlar	Hatalı yazımları bulup düzeltme	

Dokuzuncu hafta itibarıyla öğrencilere öncelikle sesbilgisi kurallarının öğretimine yönelik önceki konuların da öğretimini kapsayan etkinlikler yaptırılmıştır. Dokuzuncu hafta içinde öğrencilere cümle yapılarına ait kural ve ilkeler ile nokta ve virgülün kullanımına ait kural ve ilkeler bazı örnekler verilerek önce sezdirilmiş sonra da anlatılmıştır. Konuya ait kural ve ilkeleri kapsayan açıklayıcı bilgiler gerek öğrencilere dağıtılmak, gerekse sınıf panosuna asılmak suretiyle öğrencilerin kullanımına sunulmuştur. Konuya ait teorik bilgiler anlatıldıktan sonra ders kitabı ile çalışma kitabından seçilen etkinlikler ile araştırmacı tarafından hazırlanan çalışma kâğıtları öğrencilere uygulanmıştır. Yapılan her etkinlik sonrası etkinlik yaprakları öğrencilerden toplanıp araştırmacı tarafından değerlendirmeye tabi tutulmuş ve öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Tespit edilen aksaklıkların giderilmesine yönelik yeni etkinliklerin uygulanmasına devam edilmiştir. Bu aşamada bol bol karışık verilen sözcüklerden anlamlı cümleler kurmaya ve devrik verilen cümlelerden kurallı cümleler oluşturmaya yönelik etkinlikler yapılmıştır.

Onuncu hafta itibarıyla birleşik fiillerin yazımına yönelik ilke ve kurallar bazı örnekler verilerek önce sezdirilmiş sonra da anlatılmıştır. Konuya yönelik etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlik sonrası öğrencilere gerekli dönütler verilmiştir. Öğrencilerin özellikle kurallı birleşik fiiller ile yardımcı fiille kurulan birleşik fiillerin yazımında hatalar yaptıkları gözlenmiş, bunlara yönelik ek bilgiler verilmiş ve yeni etkinlikler uygulanmıştır. Etkinlikler kapsamında, boşluk doldurma, verilen birleşik fiilleri cümle içinde kullanma, hatalı yazımları bulup düzeltme, dikte yaptırma gibi bir dizi değişik tekniğe yer verilmiştir.

On birinci ve on ikinci haftalarda öğrencilere çalışma sürecinde dağıtılan sözcük listelerinden hareketle cümle düzeyinde etkinlikler yaptırılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde, okutulan kitaplara yönelik özet çıkarma çalışmaları yaptırılmıştır. Her etkinlik sonrasında olduğu gibi çıkartılan özetler araştırmacı tarafından tek tek toplanıp incelenmiş ve öğrencilere dönütler verilmiştir.

On ikinci haftanın sonunda öğrencilerin on iki haftalık öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla YADF yardımıyla **3. değerlendirme** işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 4 hafta boyunca düzenli bir şekilde uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplanan yazılı anlatım etkinlikleri daha önce hazırlanmış olan öğrenci ürün dosyalarına konulmuştur.

#### 4. Değerlendirme Aşaması (13.-16.Hafta):

3. değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin yazılı anlatımlarında devam eden hatalara ve bu aşamada verilecek kazanımlara yönelik alıştırmalar ve etkinlikler planlanmıştır.

4. ve son değerlendirme aşamasına kadar gerçekleştirilen değerlendirme sonuçları ve *Yazılı Anlatım Öğrenci Ürün Dosyaları* incelemiştir. Değerlendirme sonuçlarına ve öğrenci ürün dosyalarının durumuna göre öğrencilere öğretilmek istenilen yazılı anlatım kazanımlarını öğrenme düzeyi en düşük olandan (sesbilgisi kuralları ve olay ve bilgilerin doğru biçimde sıraya koyulması) en yüksek olana doğru genel tekrar çalışmaları planlanmıştır.

4. değerlendirme aşamasına yönelik kazanım, etkinlik ve kullanılan ölçme araçları Tablo 12’de verilmiştir:

**Tablo 12:** Dördüncü Değerlendirme Aşaması

Kazanım	Etkinlikler	Ölçme Aracı
Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır	Kompozisyon yazma Diyalog tamamlama Özet çıkarma	Kompozisyon (Resimden öykü yazma, mektup yazma, anı yazma) + YADF
Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan seçer.	Verilen birleşik fiilleri cümle içinde kullanma Hatalı yazımları bulup düzeltme	
Yazılı anlatımda gereksiz söz tekrarlarından kaçınır.		
Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar.		
Geçmiş kazanımlar		

Dört haftalık uygulama sürecinin ilk iki haftasında öğrencilerin en az gelişme gösterdikleri yazılı anlatım alanlarına en fazla süre verilmek suretiyle önce ilke ve kurallar verilmiş daha sonra ise planlanan etkinlikler öğrencilere uygulanmıştır.

On beş ve on altıncı haftalar itibarıyla metin çalışmalarına ağırlık verilmeye başlanmıştır. Ayrıca “öykü tamamlama, resimden kısa öykü yazma, mektup yazma” gibi etkinlik çalışmaları araştırmacı kontrolünde öğrenciler tarafından yapılmıştır.

On altıncı haftanın sonunda öğrencilere on altı haftalık öğrenmelerini kapsayıcı bir genel bir değerlendirme yapılmıştır.

On altı haftanın sonunda öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla YADF yardımıyla **4. değerlendirme** işlemi gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 4 hafta boyunca düzenli bir şekilde uygulanan etkinlikler araştırmacı tarafından toplanmıştır. Toplanan yazılı anlatım etkinlikleri daha önce hazırlanmış olan öğrenci ürün dosyalarına konulmuştur.

Uygulama aşamaları tamamlandıktan sonra çalışma grubu öğrencilerinin uygulama sonrasındaki yazılı anlatım düzeylerinin ne olduğu ve araştırma sürecinde nasıl bir değişim gösterdiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bunun yanı sıra öğrencilere uygulanan *Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu* ile öğrencilerin uygulama sürecine yönelik görüşleri tespit edilmiştir.

### 3.7. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler nitel araştırmanın içerik analizi yöntemi ve nicel araştırmanın yüzde (%) frekans (*f*) gibi istatistiksel tekniklerinden yararlanılarak analiz edilmiştir. Uygulama boyunca yapılan dört ayrı değerlendirme işleminde güvenilirliği sağlamak amacıyla Türkçe eğitimi akademisyenlerinin ve TÖMER okutmanlarının da yardımına başvurulmuştur. Ayrıca, araştırma boyunca yapılan her değerlendirme bir önceki değerlendirme ile karşılaştırmalı olarak verilmiştir. Bu sayede gelişim ve hata oranlarındaki değişim değerleri tablolar hâlinde bulgular kısmında gösterilmiştir.

*Yazılı Anlatım Değerlendirme Formu* aracılığıyla elde edilen verilerin analizinde (%) yüzde ve (*f*) frekans analizi, *Öğretmen Günlüğü ve Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formundan* elde edilen verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır.

*İçerik analizi:* İçerik analizinde temel amaç toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı biçimde düzenlenmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir. İçerik analizinde varılmak istenen

sonuç ise birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek verileri okuyucunun anlayacağı şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. Bu sayede okuyucu yapılan araştırmaları daha rahat ve kolay bir biçimde anlayabilecek ve yararlanmak istediği kısımlara sistemli bir biçimde ulaşılabilir. Zira iyi bir şekilde düzenlenmeyen araştırmalar elde ettiği bulguları ve ulaştığı sonuçları tam olarak izah edemez.

Veri analizi kısmında nicel veri analizinden yararlanmak kimi verilerin istatistiksel olarak görselleştirilmesine olanak vermekte, bu ise sonuçları daha anlaşılır kılmaktadır. Ayrıca, özellikle görüş ve yorumların da nitel olarak verilmesinin daha sağlıklı sonuçlar vermesinden dolayı bu iki veri analizinin birlikte kullanılması daha faydalı olmaktadır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR ve YORUM

Araştırmada elde edilen veriler, hazırlanmış ölçme araçları ile toplanmış ve uygun analiz teknikleri ile değerlendirilmiştir. Bu bölümde, elde edilen bulgulara ait veriler sunulmuştur.

Araştırmada aksiyon araştırması süreci boyunca aşağıdaki tabloda gösterilen kazanımlara uygun etkinlikler uygulanmış ve verilen ölçme araçları kullanılmıştır:

**Tablo 13:** Aksiyon Araştırması Sürecine Yönelik Kazanım, Etkinlik ve Ölçme Araçları

Aksiyon süreci	Kazanım	Etkinlikler	Ölçme aracı
Birinci Değerlendirme Aşaması	Yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır Büyük harfleri doğru biçimde kullanır	Büyük/küçük harf yazdırma Karışık harflerden anlamlı sözcük oluşturma Boşluk doldurma Görsellere bakarak sözcük oluşturma Kompozisyon çalışması yapma	Kompozisyon (Anı) +YADF
İkinci Değerlendirme Aşaması	Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar Ses bilgisi kurallarına uyar Geçmiş kazanımlar	Doğrusunu bulup yazma Doğru/yanlış Boşluk doldurma Kompozisyon çalışması yapma	Kompozisyon (Anı,Öykü tamamlama) +YADF
Üçüncü Değerlendirme Aşaması	Cümleleri kurallı ve anlamlı biçimde oluşturur Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır Birleşik fiilleri yazım kurallarına uygun biçimde kullanır Geçmiş kazanımlar	Karışık sözcüklerden anlamlı cümleler oluşturma Diyalog tamamlama Boşluk doldurma Görsellere bakarak cümle oluşturma Özet çıkarma Doğru/yanlış Verilen birleşik fiilleri cümle içinde kullanma Hatalı yazımları bulup düzeltme	Kompozisyon (Anı, Resimden öykü yazma) +YADF
Dördüncü Değerlendirme Aşaması	Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır Sözcükleri Türkiye Türkçesi içinde yer alanlardan seçer Yazılı anlatımda gereksiz söz tekrarından kaçınır Geçmiş kazanımlar	Kompozisyon yazma Diyalog tamamlama Özet çıkarma Verilen birleşik fiilleri cümle içinde kullanma Hatalı yazımları bulup düzeltme	Kompozisyon (Resimden öykü yazma, mektup yazma, anı yazma) + YADF

#### 4.1. Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Bulgular

##### 4.1.1. Birinci Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular

Bu bölümde, araştırma grubundaki öğrencilerin birinci değerlendirme sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir. Birinci değerlendirmede YADF’de yer alan ilk üç kazanım 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tablo 14:** Birinci Değerlendirme Sonuçları

	1. Kazanım		2. Kazanım		3. Kazanım		Toplam	
	Puan	%	Puan	%	Puan	%	Puan	%
Ö1	4	80	3	60	5	50	12	60
Ö2	3	60	3	60	4	40	10	50
Ö3	4	80	3	60	5	50	12	60
Ö4	3	60	2	40	4	40	9	45
Ö5	4	80	4	80	6	60	14	70
Ö6	3	60	2	40	3	30	8	40
Ö7	3	60	3	60	4	40	10	50

**Ö1:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 12 puan alan Ö1’in başarısı % 60’tır. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 4 puan alarak % 80 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 3 puan alarak % 60 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 5 puan alarak % 50 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçları öğrencinin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeye başladığını ve bu yönde ciddi bir problem yaşamadığını; ancak çizgili harflerin (*l, k, B*) boyutlarını ayarlamakta sıkıntı yaşadığını göstermektedir. Öğrenci en düşük başarıyı üçüncü kazanımda göstermiştir. Cümle başında ve nokta işaretinden sonra büyük harfleri doğru kullanmış; ancak büyük harfle başlaması gereken bazı özel isimleri küçük harfle yazmıştır. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“Giresun üniversitesi tömerde okuyorum.”

“Azerbaycandan türkiyeye gelirken esgerlik sorunu çıktı.”

“İlk geldiğimde türkçe konuşma ve yazma hakkında hiç bir şey bilmiyordum.”

**Ö2:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 10 puan alan Ö2’nin başarısı % 50’dir. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 3 puan alarak % 60 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 3 puan alarak % 60 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 4 puan alarak % 40 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeye başladığı görülse de başarısı istenilen düzeyde değildir. Bununla birlikte bazı çizgili



harflerin (*l, k, B, R*) boyutlarını ayarlamakta da sıkıntıları vardır. Öğrenci en düşük başarıyı üçüncü kazanımda göstermiştir. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“Ben ilk Türkiyeye geldikde Giresun **ü**niversiteti **t**ömere başladım. **h**en Türkiye **t**ürkçesini iyi bilmiyordum.”

“Hocanın yardımıyla gelişdiğimi hiss ediyorum. **k**ardeş devlet Türkiyeye geldikde çok mutlu oldum.”

“Biz tömerdeki derslerde **t**ürkçeyi daha iyi öğrenirik. **ö**mür **h**ocamıza bunun için minnettarık.”

“Tömerde derslere başladık. **İ**lk önce zayıf, sonra ise gitdikce alışmaya başladım.

**Ö3:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 12 puan alan Ö3'ün başarıları % 60'tır. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 4 puan alarak % 80 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 3 puan alarak % 60 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 5 puan alarak % 50 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçları öğrencinin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeye başladığını ve bu yönde ciddi bir problem yaşamadığını; ancak çizgili harflerin (*l, k, B*) boyutlarını ayarlamakta diğer öğrenciler gibi bazı problemler yaşadığını göstermektedir. Ö3 de en düşük başarıyı diğer arkadaşları gibi üçüncü kazanımda göstermiştir. Ö3'ün büyük harflerin yazımına yönelik hatalı kullanımlarına aşağıda örnek verilmiştir:

“İlk geldiğimde **t**ürkçe konuşma ve yazma hakkında hiç bir şey bilmiyordum. **d**erse başladığımda ilk haftanın günlerini öyrendim. **h**ocamız pazar günü dediğinde ben yeddinci gün mü diye sordum. **h**ocam gülererek yeddinci gün yok. **p**azar dedi.”

“Türkçenin zor olduğunu düşünüyordum. **İ**lk başlar korktum ama şimdi **t**ürkçeni geliştirdim.”

**Ö4:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 9 puan alan Ö4'ün başarıları % 45'tir. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 3 puan alarak % 60 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 2 puan alarak % 40 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 4 puan alarak yine % 40 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeye başladığı görülse de başarıları istenilen düzeyde değildir. Bununla birlikte bazı harflerin

(a, g, G, l, k, B, R) yazımında ve boyutlarını ayarlamakta da sıkıntıları vardır. Öğrenci en düşük başarıyı ikinci ve üçüncü kazanımlarda göstermiştir. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“... bence öyle değildir. ınsan...”

“... türkiyeye okumaya geldim.”

“... esgerlikde karabağ için canını verdi. Bende mübariz gibi şehit olmak...”

“... geldikde giresuna alışamadım ama tabiat çok güzel...”

“... Giresun üniversiteti rektörü Aygün hoca...”

**Ö5:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 14 puan alan Ö5'in başarıları % 70'tir. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 4 puan alarak % 80 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 4 puan alarak % 80 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı göstermiştir. Birinci değerlendirme sonuçlarına göre en başarılı öğrenci durumunda olan Ö5, ilk iki kazanımda ortalamanın üstünde bir başarı göstermiş, üçüncü kazanımda ise bazı özel isimlerin ilk harflerinin büyük yazılmasının göz ardı edilmesi dışında çok fazla hata yapmamıştır.

“... dayım garabağ için ermenilerle dövüşerken şehid oldu.”

“... Giresuna ilk geldikde arkadaşımnan beraber bulancağda kaldım.”

**Ö6:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 8 puan alan Ö6'nın başarıları % 40'tir. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 3 puan alarak % 60 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 2 puan alarak % 40 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 3 puan alarak % 30 başarı göstermiştir. Öğrencinin “*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*” kazanımı hariç diğer iki kazanımda ciddi problemleri bulunmaktadır. Bazı harflerin (*a, e, g, H, G, l, k, B, R*) yazımında ve boyutlarını ayarlamakta sıkıntıları vardır. Öğrenci en düşük başarıyı ikinci ve üçüncü kazanımlarda göstermiştir. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“...geldikde Azerbaycana Bakı devlet üniversitetini kazandım. ama men gardaş devlet türkiyeye geldim. burda çox arkadaşım var.”

“ İstanbul üniversiteti tömere gittim. orda çok sıkıldım. arkadaş yokdu. Giresuna geldim.”

“... sultanahmeti çok beyendim.”

“... gız kulesi...”

“... taksimde polis hamısını aldı.

“... izmirde çok güzeldi.

**Ö7:** Birinci değerlendirme sonuçlarına göre 10 puan alan Ö7'nin başarısı % 50'dir. Birinci kazanımdan (*kâğıt ve sayfa düzenine dikkat eder*) 3 puan alarak % 60 başarı, ikinci kazanımdan (*Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır*) 3 puan alarak % 60 başarı ve üçüncü kazanımdan ise (*Büyük harfleri doğru biçimde kullanır*) 4 puan alarak % 40 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin kâğıt ve sayfa düzenine dikkat etmeye başladığı görülse de başarısı istenilen düzeyde değildir. Bununla birlikte bazı harflerin (*l, k, B, H, R*) yazımında da sıkıntıları vardır. Öğrenci en düşük başarıyı üçüncü kazanımda göstermiştir. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“ Giresuna geldikde atamla kümbet yaylasına gitdik.”

“... boztepeye çıkdık.”

“... ben Giresun üniversiteti iktisadiyat fakültesinde oxuyacam.”

#### 4.1.2. İkinci Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular

Bu bölümde, araştırma grubundaki öğrencilerin ikinci değerlendirme sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir. İkinci değerlendirmede YADF'de yer alan ilk beş kazanım 40 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tablo 15:** İkinci Değerlendirme Sonuçları

	Geçmiş kazanımlar		4. Kazanım		5. Kazanım		Toplam	
	Puan	%	Puan	%	Puan	%	Puan	%
Ö1	13	65	5	50	4	40	22	55
Ö2	12	60	4	40	3	30	19	47,5
Ö3	12	60	5	50	4	40	21	52,5
Ö4	10	50	4	40	3	30	17	42,5
Ö5	15	75	6	60	5	50	26	65
Ö6	9	45	3	30	2	20	14	35
Ö7	12	60	4	40	4	40	20	50

**Ö1:** İkinci değerlendirme sonuçlarına göre 22 puan alan Ö1'in başarıları % 55'tir. Ö1'in % 60 olan geçmiş kazanımlardaki başarı oranı % 65 olmuştur. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 5 puan alarak % 50 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 4 puan alarak % 40 başarı göstermiştir. Ö1'in özel isimlerin yazımında büyük harf kullanmamaktan ve kesme işaretini göz ardı etmekten kaynaklı sorun yaşadığı görülmektedir: Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

*“Giresun üniversitesi tömerde...”*

*“Azerbaycan'dan türkiyeye gelirken esgerlik sorunu çıktı.”*

*“İlk geldiğimde türkçe konuşma ve yazma hakkında*

Ö1 sesbilgisi kurallarına uyması gereken sözcüklerde çok fazla yazım yanlışı yapmıştır:

*“Bir şeyi gerçekden yapmak istersek öncelikle bunu yapa bileceğimize gerçekden...”*

*“... ulaşmakda zorluk çekeriz.”*

*“Bu üzden iki sene uğraşdım.”*

**Ö2:** Ö2, ikinci değerlendirmeden 19 puan almıştır. Buna göre başarı oranı % 47,5'tur. Birinci değerlendirmede % 50 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı ikinci değerlendirme sonunda % 60 olmuştur. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 4 puan alarak % 40 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 3 puan alarak % 30 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin gerek özel isimlerin yazımlarına gerekse sesbilgisi kurallarına uymakta problemler yaşadığı görülmektedir. Ses bilgisine yönelik yazım hatalarının çoğu, ünsüz benzeşmesi kuralına uymamaktan kaynaklanmaktadır. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

*“... Türkiye'ye geldikde...”*

*“... Giresun üniversiteti...”*

*“... derslerde türkçeyi...”*

*“...gelişdigimi hiss ediyorum.”*

*“...gitdikce alışmaya başladım.”*

*“...doğru tarafa yönlendirecekdir.”*

**Ö3:** İkinci değerlendirme sonuçlarına göre 21 puan alan Ö3'ün başarı oranı % 52,5'tur. % 60 olan geçmiş kazanımlardaki başarı oranı ikinci değerlendirme sonunda da % 60'ta kalmıştır. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 5 puan alarak % 50 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 4 puan alarak % 40 başarı göstermiştir. Ö3'ün özel isimlerin yazımında özellikle büyük harf kullanamamaktan kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmektedir:

“... türkçe konuşma...”

“... ama şimdi türkçeni geliştirdim.”

Ö3'ün ayrıca sesbilgisi kaynaklı yazım hataları da yaptığı görülmektedir:

“... imza atdı.”

“... yardımıyla geliştiğimi...”

“... çalışmamı öğretti.”

**Ö4:** Ö4, ikinci değerlendirmeden 17 puan almıştır. Buna göre başarı oranı % 42,5'tur. Birinci değerlendirmede % 45 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı ikinci değerlendirme sonunda % 50 olmuştur. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 4 puan alarak % 40 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 3 puan alarak % 30 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin gerek özel isimlerin yazımlarına gerekse sesbilgisi kurallarına uymakta problemler yaşadığı görülmektedir. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“... türkiye'ye...”

“... karabağ ...”

“... giresun'a ...”

“... öyretdi...”

“... olduğunu anlatdımız...”

“... yapdıkları işi etkiler.”

“... evin tek çocukuydum.”

**Ö5:** İkinci değerlendirme sonuçlarına göre 26 puan alan Ö5'in başarı oranı % 65'dir. Birinci değerlendirmede % 70 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı ikinci

değerlendirme sonunda % 75'e çıkmıştır. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 6 puan alarak % 60 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 5 puan alarak % 50 başarı göstermiştir. Araştırma grubu öğrencileri arasında en fazla başarı gösteren öğrenci konumunda olan Ö5, arkadaşlarına göre daha az yanlış yapsa da o da dördüncü ve beşinci kazanımlarda hatalar yapmıştır.

“... ermenilerle...”

“... hedefe ulaşmayı yürekden istiyorsa...”

“... istekdende önemli şey sabırdır.”

**Ö6:** Ö6, ikinci değerlendirmeden 14 puan almıştır. Buna göre başarı oranı % 35'dir. Birinci değerlendirmede % 40 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı ikinci değerlendirme sonunda % 45'e çıkmıştır. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 3 puan alarak % 30 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 2 puan alarak % 20 başarı göstermiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencinin özel isimlerin yazımları sırasında ve sesbilgisi kurallarını yazılı anlatımında uygulamakta problemler yaşadığı görülmektedir. Ses bilgisine yönelik yazım hatalarının çoğu diğer öğrencilerde olduğu gibi ünsüz benzeşmesi kuralına uymamaktan kaynaklanmaktadır. Aşağıda öğrencinin yaptığı hatalara örnek verilmiştir:

“... Giresun'da insanlar çok yaxşı...”

“... Saatli'dan bakü'ye...”

“... gerekdiğini bilmelidir.”

“... rekabetde olan diğer...”

“... aksine kayb etdirir.”

“... işin kitappımı...”

“... bal ile südünü...”

**Ö7:** İkinci değerlendirme sonuçlarına göre 20 puan alan Ö5'in başarı oranı % 50'dir. Birinci değerlendirmede % 50 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı ikinci değerlendirme sonunda % 60 olmuştur. Dördüncü kazanımdan (*Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar*) 4 puan alarak % 40 ve beşinci kazanımdan (*Ses bilgisi kurallarına uyar.*) 4

puan olarak % 40 başarı göstermiştir. Ö7'nin gerek özel isimlerin yazımlarına gerekse sesbilgisi kurallarına uymakta problemler yaşadığı görülmektedir.

“... para garşısında pasifdir.”

“... sonuça gelince...”

“... nerden geldiğini unutdura bilir.”

“... saatli rayonu...”

#### 4.1.3. Üçüncü Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular

Bu bölümde, araştırma grubundaki öğrencilerin üçüncü değerlendirme sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü değerlendirmede YADF'de yer alan ilk sekiz kazanım 75 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tablo 16:** Üçüncü Değerlendirme Sonuçları

	Geç. Kaz.		6. Kazanım		7. Kazanım		8. Kazanım		Toplam	
	Puan	%	Puan	%	Puan	%	Puan	%	Puan	%
Ö1	24	60	5	50	4	80	6	60	39	60
Ö2	22	55	4	40	3	60	5	50	34	53
Ö3	24	60	5	50	4	80	6	60	39	60
Ö4	20	50	4	40	3	60	5	50	32	49,5
Ö5	30	75	6	60	4	80	7	70	47	72,5
Ö6	18	45	3	30	3	60	4	40	28	44
Ö7	24	60	4	40	3	60	6	60	37	57

**Ö1:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 39 puan alan Ö1'in başarısı % 60'tır. İkinci değerlendirmede % 55 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 60 olmuştur. Ö1; altıncı kazanımdan (*Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.*) 5 puan olarak % 50, yedinci kazanımdan (*Nokta ve virgüllü doğru biçimde kullanır.*) 4 puan olarak % 80 ve sekizinci kazanımdan da 6 puan olarak % 60 başarı göstermiştir. Ö1 'in geçmiş kazanımlara yönelik gelişme gösterdiği görülmekle birlikte üçüncü değerlendirme aşamasında yer alan diğer kazanımlara yönelik hatalar yaptığı görülmüştür. Aşağıda öğrencinin yapmış olduğu yazılı anlatım hatalarından örnekler verilmiştir:

“ Sen nasıl olduda bunun imkansız olduğunu bil-bileyin yaptın.”

“Giresun\_ Ordu\_ bulancak hepsini gezdim.” (Virgül kullanılmamış)

“İnsan isteyirse başarı bilir.”

“...hiss etdi.”

**Ö2:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 34 alan Ö2'nin başarı oranı % 53'tür. İkinci değerlendirmede % 47,5 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 55 olmuştur. Ö2; altıncı kazanımdan (*Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.*) 4 puan alarak % 40, yedinci kazanımdan (*Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.*) 3 puan alarak % 60 ve sekizinci kazanımdan da 5 puan alarak % 50 başarı göstermiştir. Ö2'nin geçmiş kazanımlara yönelik gösterdiği performans artışına karşılık yeni kazanımlarda halen eksikleri olduğu göze çarpmaktadır. Aşağıda öğrencinin yapmış olduğu yazılı anlatım hatalarından örnekler verilmiştir:

*“Konşular akşamlar bir birilerinin ziyarete gelir hep”*

*“Uzak akrabadansa yakın konşu iyidir!” (ünlem değil virgül olmalı)*

*“Sırrını aç**a** **bi**leceyin bir konşu varsa mutlusun...”*

**Ö3:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 39 puan alan Ö3'ün başarı oranı % 60'tır. İkinci değerlendirmede % 52,5 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 60 olmuştur. Ö3, altıncı kazanımdan (*Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.*) 5 puan alarak % 50, yedinci kazanımdan (*Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.*) 4 puan alarak % 80 ve sekizinci kazanımdan da 6 puan alarak % 60 başarı göstermiştir. Ö3, diğer arkadaşları gibi geçmiş kazanımların öğreniminde gelişme göstermekle beraber yeni kazanımların yazımına yönelik hatalar yapmıştır. Aşağıda öğrencinin yeni kazanımlara yönelik yapmış olduğu yazılı anlatım hatalarından örnekler verilmiştir:

*“Herkes komşularıyla iyi geçinmek olur.”*

*“Ben Azerbaycanlıyım **b**izim ülkedeki komşuluk ilişkilerini anlatayım. (nokta kullanılmamış)*

*“ Herkes komşularıyla iyi geçine **bi**lir”*

**Ö4:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 32 puan alan Ö4'ün başarı oranı % 49,5'tur. İkinci değerlendirmede % 42,5 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 50 olmuştur. Ö4, altıncı kazanımdan (*Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.*) 4 puan alarak % 40, yedinci kazanımdan (*Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.*) 3 puan alarak % 60 ve sekizinci kazanımdan da 5 puan alarak % 50 başarı



göstermiştir. Ö4'ün üçüncü değerlendirme sonunda tespit edilen yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“... bayramlarda ilk yanımızda olan komşularımızdır.” (sözcükleri yerleri değişmeli)

“sırrını\_derdini ...” (sözcükler arasına virgül konulmalı)

“... paylaşa **bil**irsin.”

“... üzüle **bil**irsin.”

**Ö5:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 47 puan alan Ö5, % 72,5 başarı oranına sahiptir. İkinci değerlendirmede % 65 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 75 olmuştur. Ö5, altıncı kazanımdan (Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.) 6 puan alarak % 60, yedinci kazanımdan (Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.) 4 puan alarak % 80 ve sekizinci kazanımdan da 7 puan alarak % 70 başarı göstermiştir. Ö5'in üçüncü değerlendirme sonunda tespit edilen yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“Mutlu ve mutsuz olayı insan bazen kendisi seçiyor.”

“... doğru arkadaş\_eş ve meslek ...” (7. Kazanım, sözcükler arasına virgül konulmalı)

“... mutlu ede **bil**ir.”

**Ö6:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 28 puan alan Ö6'nın başarı oranı % 44'tür. İkinci değerlendirmede % 35 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 45 olmuştur. Ö6, altıncı kazanımdan (Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.) 3 puan alarak % 30, yedinci kazanımdan (Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.) 3 puan alarak % 60 ve sekizinci kazanımdan da 4 puan alarak % 40 başarı göstermiştir. Ö6'nın üçüncü değerlendirme sonunda tespit edilen yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“... hayatda nasıl bakdımız belirler.”

“Sizin mutluluğunuz seçtiğiniz arkadaşlardan\_eşden hatta bir meslekden de asılı olabilir.”

“... ola **bil**ir.”

“... üze **bil**irsiniz.”

“... yapa bilir.”

“... kayb\_olmuş.”

**Ö7:** Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre 37 puan alan Ö7'nin başarı oranı % 57'dir. İkinci değerlendirmede % 50 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı üçüncü değerlendirme sonunda % 60 olmuştur. Ö7, altıncı kazanımdan (*Cümleleri kurallı ve anlamlı şekilde kurar.*) 4 puan alarak % 40, yedinci kazanımdan (*Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır.*) 3 puan alarak % 60 ve sekizinci kazanımdan da 6 puan alarak % 60 başarı göstermiştir. Ö7'nin üçüncü değerlendirme sonunda tespit edilen yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“*Ayle terbiyesi almayan insanın dışardaki insanlara benzemeyi başlar.*” (6. kazanım)  
 “*İnsan mutluluğun sevginin elindeki gıymetini ...*” (7. kazanım, virgül kullanılmalı)  
 “*... kendi hayatını kura **bil**mesi...*”

#### 4.1.4. Dördüncü Değerlendirme Sonuçlarına Ait Bulgular

Bu bölümde, araştırma grubundaki öğrencilerin dördüncü değerlendirme sonuçlarına ait bulgulara yer verilmiştir. Dördüncü değerlendirmede YADF'de yer alan on iki kazanım 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir.

**Tablo 17:** Dördüncü Değerlendirme Sonuçları

Kazanımlar	Ö1		Ö2		Ö3		Ö4		Ö5		Ö6		Ö7	
	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%	P	%
G. Kazanım	45	69,5	38	58,5	44	68	36	55,5	52	80	34	52,5	42	65
9.Kazanım	7	70	6	60	6	60	6	60	7	70	5	50	6	60
10.Kazanım	7	70	6	60	7	70	6	60	8	80	6	60	7	70
11.Kazanım	4	80	4	80	4	80	4	80	4	80	3	60	4	80
12.Kazanım	7	70	7	70	8	80	6	60	8	80	6	60	7	70
Toplam	7	70	61	61	69	69	58	58	79	79	54	54	66	66

**Ö1:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 70 puan alan Ö1'in başarı oranı % 70'tir. Üçüncü değerlendirmede % 60 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 69,5 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (*Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır*) 7 puan alarak % 70 başarı, onuncu kazanımdan (*Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*) 7 puan alarak % 70 başarı, on birinci kazanımdan (*sözcük tekrarından kaçınır*) 4 puan alarak % 80 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (*Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar*) 7 puan alarak % 70 başarı göstermiştir. Ö1'in dördüncü değerlendirme sonunda ilgili kazanımlara yönelik yaptığı yazılı anlatım hatalarına ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“*... her zaman **konşular** arasında senlik, benlik hiç **bişey** yok.*”

“... babasıyla **danıştı** ...”

**Ö2:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 61 puan alan Ö2'nin başarısı % 61'dir. Üçüncü değerlendirmede % 53 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 58,5 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (*Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı, onuncu kazanımdan (*Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı, on birinci kazanımdan (*sözcük tekrarından kaçınır*) 4 puan alarak % 80 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (*Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar*) 7 puan alarak % 70 başarı göstermiştir. Öğrencinin sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığında yer alanlardan seçtiği; fakat bunlara ait yazımlarda çeşitli sebeplerle (kalınlık-incelik, ses hatası, ek hatası vb.) hatalar olduğu görülmektedir. Ö2'nin dördüncü değerlendirme sonunda ilgili kazanımlara yönelik yaptığı yazılı anlatım hatalarına ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“... ayilesiyle beraber **konşularına müsafirliye** gitdiler.”

“... **sykyntylarymyz**...”

“... **konşumyz** ...”

**Ö3:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 69 puan alan Ö3'ün başarısı % 69'dur. Üçüncü değerlendirmede % 60 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 68 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (*Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı, onuncu kazanımdan (*Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*) 7 puan alarak % 70 başarı, on birinci kazanımdan (*sözcük tekrarından kaçınır*) 4 puan alarak % 80 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (*Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar*) 8 puan alarak % 80 başarı göstermiştir. Öğrencinin yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“konaklarına yemek **ikram edib**...”

“... dostlarını gezmeye **apardı** ve ...”

“... **ıldızları seyir edib**...”

**Ö4:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 58 puan alan Ö4'ün başarısı % 58'dir. Üçüncü değerlendirmede % 49,5 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 55,5 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (*Sözcükleri doğru yerde ve*

*anlamda kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı, onuncu kazanımdan (*Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı, on birinci kazanımdan (*sözcük tekrarından kaçınır*) 4 puan alarak % 80 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (*Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar*) 6 puan alarak % 60 başarı göstermiştir. Öğrencinin sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığında yer alanlardan seçtiği; fakat bunlara ait yazımlarda çeşitli sebeplerle (kalınlık-incelik, ses hatası, ek hatası vb.) hatalar olduğu görülmektedir. Öğrencinin yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“... **torpak** ...”

“... **irelide büyük** insan ...”

“**televiziondan** film izliyor...”

“... **üniversitetin** gapısında...”

**Ö5:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 80 puan alan Ö5'in başarısı % 80'dir. Üçüncü değerlendirmede % 72,5 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 80 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (*Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır*) 7 puan alarak % 70 başarı, onuncu kazanımdan (*Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*) 8 puan alarak % 80 başarı, on birinci kazanımdan (*sözcük tekrarından kaçınır*) 4 puan alarak % 80 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (*Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar*) 8 puan alarak % 80 başarı göstermiştir. Ö5, uygulama sürecinde en fazla gelişme gösteren öğrenci konumundadır. Öğrencinin yazılı anlatım hatalarına ait örnekler aşağıda verilmiştir:

“... **pozitif enerji** verir...”

“... **dalında** iyiden iyiye ağrı hissediyor idi.”

**Ö6:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 54 puan alan Ö6'nın başarısı % 54'tür. Üçüncü değerlendirmede % 44 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 52,5 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (*Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır*) 5 puan alarak % 50 başarı, onuncu kazanımdan (*Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*) 6 puan alarak % 60 başarı, on birinci kazanımdan (*sözcük tekrarından kaçınır*) 3 puan alarak % 60 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (*Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar*) 6 puan alarak % 60 başarı göstermiştir. Öğrencinin yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“eve gelen konaklarına...”

“**radiodan esgerlerin** ölüm haberini...”

“arabadan **düşür** beni deyince **şöför** bana **avanak** **avanak** baktı.”(Azerbaycan Türkçesi: düşür-/Türkiye Türkçesi indirmek.)

**Ö7:** Dördüncü değerlendirme sonuçlarına göre 66 puan alan Ö7'nin başarısı % 66'dır. Üçüncü değerlendirmede % 57 olan geçmiş kazanımlarındaki başarı oranı dördüncü değerlendirme sonunda % 65 olmuştur. Dokuzuncu kazanımdan (Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır) 6 puan alarak % 60 başarı, onuncu kazanımdan (Sözcükleri Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır) 7 puan alarak % 70 başarı, on birinci kazanımdan (sözcük tekrarından kaçınır) 4 puan alarak % 80 başarı ve on ikinci kazanımdan ise (Olay ve bilgileri doğru biçimde sıraya koyar) 7 puan alarak % 70 başarı göstermiştir. Öğrencinin yazılı anlatım hatalarına yönelik örnekler aşağıda verilmiştir:

“Çocuğun **sümüükleri** erimeye başlamıştı.”(sümüük: kemik)

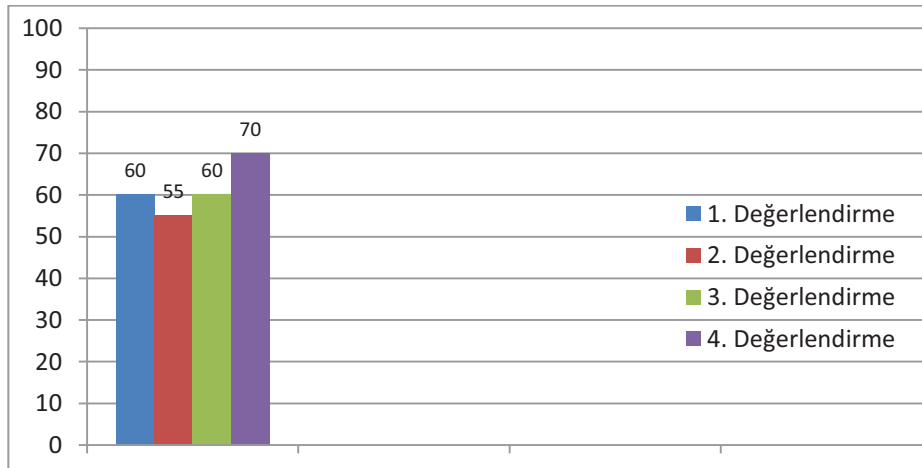
“... ben bu **bacarıkları** sevindim **kazandım** için...”

“ben nasıl insanlarla diyalog **kurmamızı öyrendim.**”

#### 4.1.5. Çalışma Grubuna Ait Yazma Becerisi Değişim Grafikleri (%)

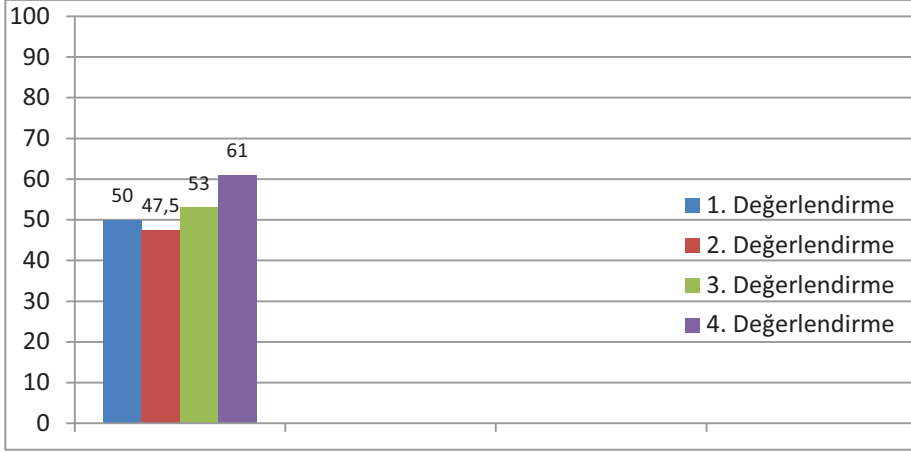
Aksiyon araştırması süresince yapılan değerlendirme sonuçlarına göre, çalışma grubunda yer alan öğrencilerin başarı değişim yüzdeleri aşağıda gösterilmiştir:

**Grafik 1:** Ö1'e Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)



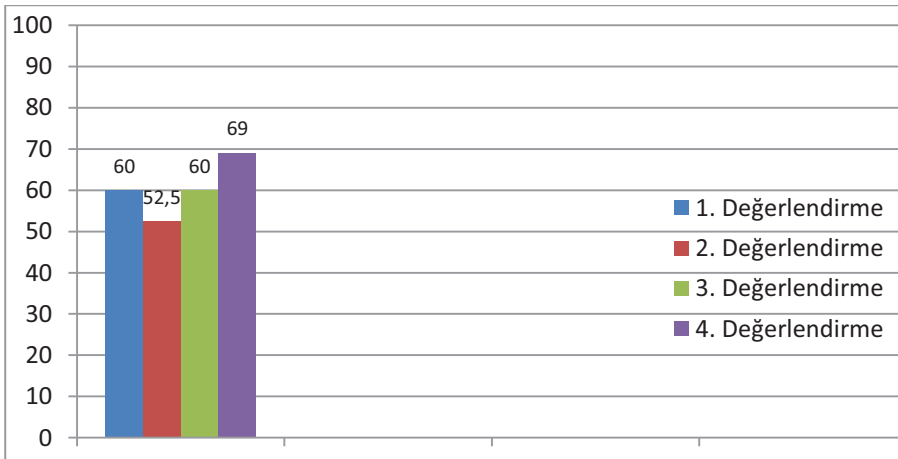
Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö1'in süreç sonunda % 70'lik bir başarı gösterdiği görülmektedir.

**Grafik 2: Ö2'ye Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)**



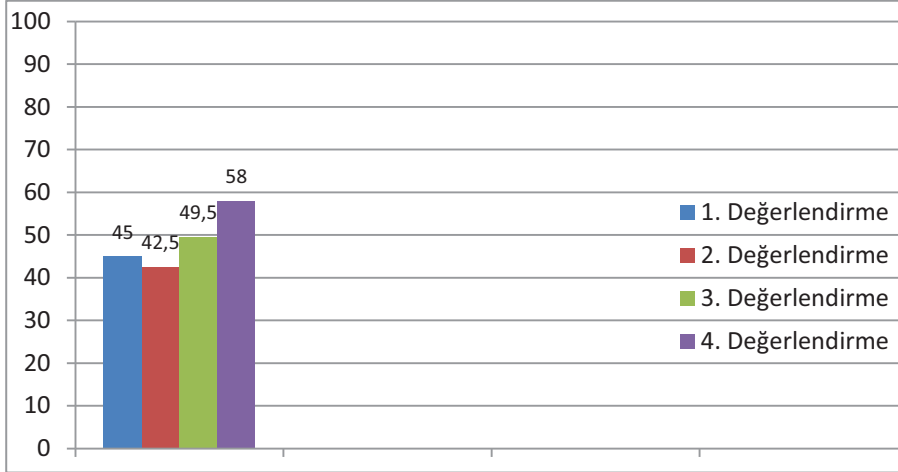
Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö2'nin süreç sonunda % 61'lik bir başarı gösterdiği görülmektedir.

**Grafik 3: Ö3'e Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)**



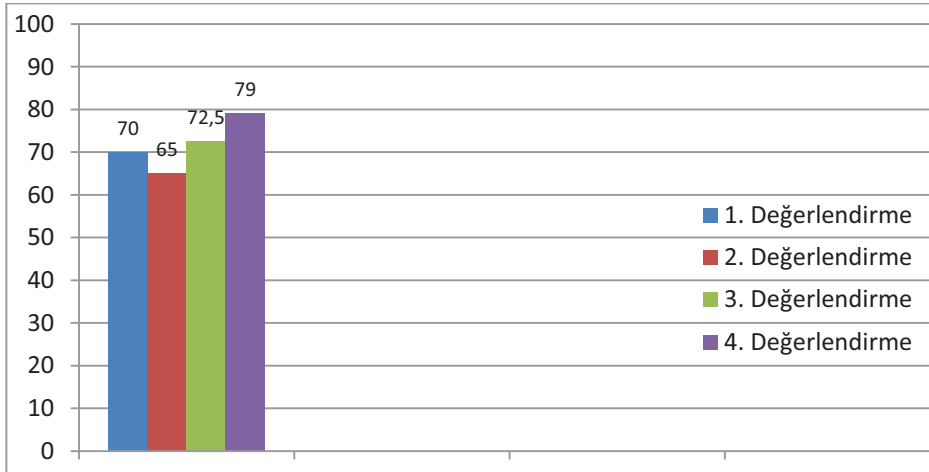
Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö3'ün süreç sonunda % 69'luk bir başarı gösterdiği görülmektedir.

**Grafik 4: Ö4'e Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)**



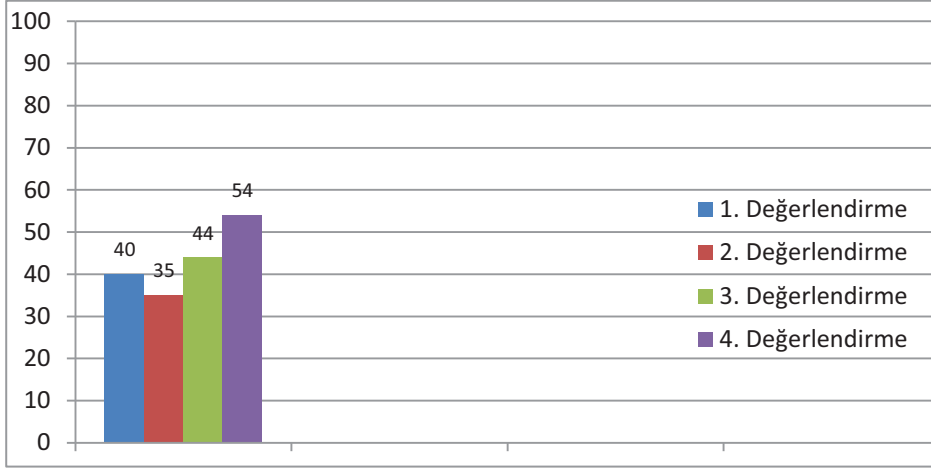
Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö4'ün süreç sonunda % 58'lik bir başarı gösterdiği görülmektedir.

**Grafik 5: Ö5'e Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)**



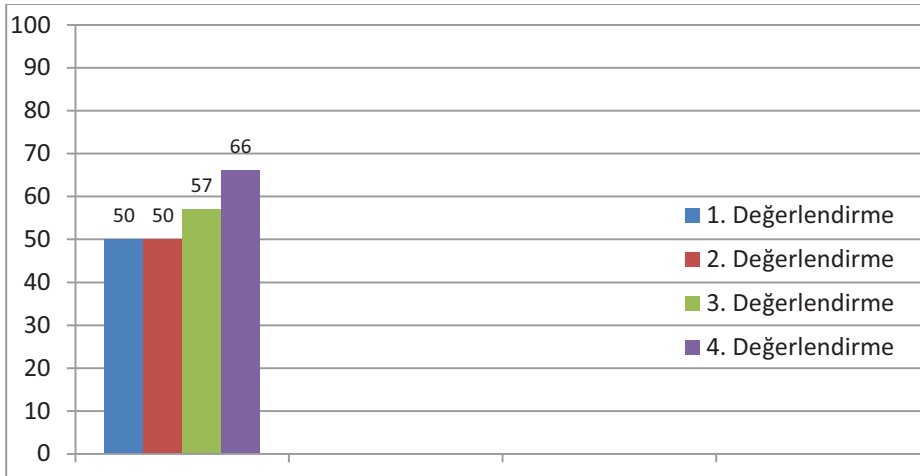
Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö5'in süreç sonunda % 79'luk bir başarı gösterdiği görülmektedir.

**Grafik 6: Ö6'ya Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)**



Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö6'nın süreç sonunda % 54'lük bir başarı gösterdiği görülmektedir.

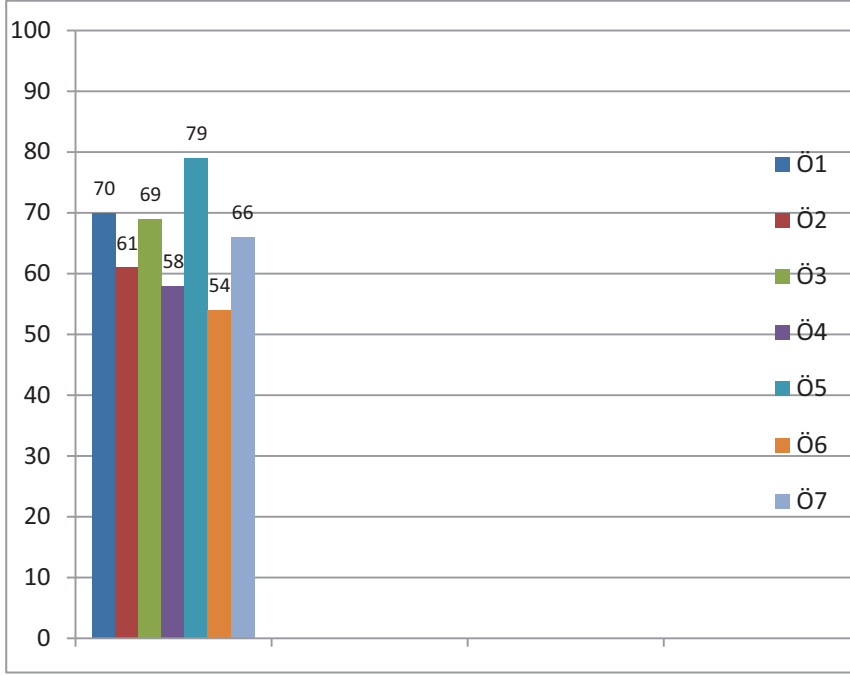
**Grafik 7: Ö7'ye Ait Yazma Becerisi Değişim Grafiği (%)**



Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö7'nin süreç sonunda % 66'lık bir başarı gösterdiği görülmektedir.



**Grafik 8: Öğrencilerin Yazma Becerilerine Yönelik Ortalama Başarı Düzeyleri (%)**



Çalışma grubu öğrencilerinin yazılı anlatımlarına yönelik yapılan aksiyon araştırması değerlendirme sonuçlarına göre Ö1 % 70, Ö2 % 61, Ö3 % 69, Ö4 % 58, Ö5 % 79, Ö6 % 54 ve Ö7 % 66'lık bir başarı göstermiştir.

#### **4.2. Öğrencilerin Uygulama Sürecine Yönelik Görüşleri**

**Ö1:** “Ben TÖMER’de okudum için çok mutluyum. Burda hocamız bize harflerin yazılmasını, harflerin seslenmesini, kompozisyonların, metinlerin, mektupların, diyalogların yazılmasını öğretti. Artık yazmak benim için daha zevkli daha eğlenceli hale geldi.”

**Ö2:** “TÖMER’e geldikte Türkçe yazmak bana çok zor gelirdi. Ama hocamızla yaptığımız çalışmalar benim korkumu azalttı. Yazma dersinde yaptığımız çalışmalar beni çok geliştirdi. Hocamız bize yazma konusunda konuları ayrıntılarıyla sundu. Kitaptaki etkinlikleri yaptırdı. Kompozisyonların nasıl yazıldığını, eklerin ne zaman ve nerede yazılmasını öğretti. Tüm yazma çalışmalarında yanlışlarımızı görmemiz ve doğrusunu yapmamız benim için çok iyi oldu.”

**Ö3:** “Ben Türkiye’ye geldiğimde okuma yazmayı çok zayıf biliyordum. Sonra TÖMER’de derslere başladım. Hocamız beni yazma gurubuna aldı. Diğer arkadaşlardan ayrı biz yazma çalışmaları yaptık. İlk önce hocamız Yazmanın zor olmadığını, üzerinde durursak kısa sürede daha iyi olcamızı anlattı. İlk önce alfabeyi öğrenmeye başladık. Alfabe zaten

*Azerbaycan alfabesiyle aynı harfler. Bizim alfabede X, Q gibi fazla harfler var. Onları kullanmamayı öğrendim. İlk başlar alışkanlıktan kullanıyordum ama hocamızın sürekli göstermesinden artık kullanmıyorum. Sonra hikaye kitapları okuyup kelime hafızamıza yeni kelimeler ilave etdik. Kompozisyon yazmayı ve onun kurallarını öğrendik. Kompozisyon yazmak ve kurallarını öğrenmek benim için çok iyi oldu. Mektup yazmayı öğrendim. Hatta hocamız tüm öğrenci arkadaşlarla bana mektup yazdırdı. Sonra annemize gönderdik. Annem beni aradı çok sevinmiş. Bende çok mutlu oldum. Hayatımda ilk defa birine mektup gönderdim. Türkçeyi konuşabiliyordum ama bu çalışma yazmadaki eksiklerimi görmemi sağladı. Ünsüz yumuşaması, ünsüz sertleşmesini ve daha çok şey öğrendik. İyiki uygulamaya katılmışım.”*

**Ö4:** *“Tömere ilk geldiğim günlerde Türkçe konuşmada ve yazmada zorluk çekerdim. Bundan dolayı Türk arkadaşlarla fazla konuşamıyordum. Hocamızın on altı hafta yapdı etkinliklerle daha ii konuşmaya ve yazmaya başladım. Bu etkinlikler kapsamında biz ilk olarak harflerin yazımını metin tamamlamayı öyrendik. Biraz daha sonra metn ve diyaloglar yazmaya başladık. bi süre sonra kompozisyon yazmaya başladık ve şimdi daha iyi yazıyorum.”*

**Ö5:** *“Ben TÖMER’e geldiğimde hocamız beni etkinliğe kattı. İlk hafta hocamız bize harfleri yazmayı öğretti. Bizlere sürekli kompozisyonlar yazdırdı yanlışlarımızı gösterdi. Doğrularını kırmızı kalemle kağıtlarımızda gösterdi. Şimdi daha iyi yazabiliyorum. Yazdığımız kompozisyonlar, etkinlikler, mektuplar, hatıralar bize çok şey öğretti. Şimdi TÖMER’e ilk geldiğim günle bu günü kıyasladığımda büyük farkın olduğunu görebiliyorum. Uygulamaya iyiki katılmışım.”*

**Ö6:** *“Ben muafiyet sınavını geçemedim. Tömer okumaya başladım. Tömere ilk geldiyimde Türkçeyi iyi bilmiyordum. Hocamız bize yazılı anlatım dersleri yaptı. Kompozisyonlar yazdırdı. İlk geldiyim günden bugüne kendimden değişiklikler hissediyorum. Hocamız bize on altı hafta boyunca yazılı etkinlikler yaptırdı. Dersde hocayla beraber yazılı anlatım, kompozisyon, yazılı metin, mektup, hikaye, konu anlatım, anılar yazdık. Buraya geldiğim günden kendimde değişiklikler hissediyorum. İlk başta bu çalışmaya sıcak bakmıyordum. Ama şimdi eyiki katılmışım.”*

**Ö7:** “Çalışmanın ilk başında alfabeyi öğrendim. Yazmam çok iyi değildi. Sonra kompozisyon nasıl yazıldığını, kelimelerin eş ve zıt anlamlarını, mektup yazılımını, ve b. etkinliklerin hepsini öğrendim. Hocam her çalışmadan sonra yanlışlarımı bana gösterdi ben eve gidince dorularını yazdım ve kendimi geliştirmeye başladım. On altı hafta hocamızla yaptığımız yazma etkinlikleri bana çok şey katdı. Satırdan satıra geçmeği, yumuşak gnin kullanıldığı yerleri eskiye göre daha iyi anladım. Çalışmaya katıldım için çok mutluyum.”

Uygulama sürecine yönelik öğrenci görüşlerine ait bulgulardan hareketle, aksiyon araştırması çerçevesinde uygulanan etkinliklerin yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitimine olumlu yönde etki ettiği görülmüştür. Bazı öğrencilerin (Ö4, Ö6) yazılı anlatımlarındaki artış diğer grup üyelerine göre daha az olsa da pozitif yönde ilerleme göstermiştir. Bu öğrencilerin süreçte birtakım dış değişkenlerden (yazmaya karşı korku, isteksizlik, başarısızlık duygusu, değerlendirilmeye karşı olumsuz tutum) dolayı arkadaşlarına göre daha az artış gösterdikleri değerlendirilmektedir. Ancak süreç sonunda öğrencilere uygulanan “Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu” (USYÖGF) verilerine göre tüm öğrencilerde uygulama sürecine ve yazılı anlatım etkinliklerine yönelik olumlu yönde görüş paylaştığı tespit edilmiştir.

## BÖLÜM V

### 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırmanın amaç ve alt problemleri kapsamında ulaşılan bulgulardan hareketle elde edilen sonuçlar sunulmuş, araştırma sonuçları ile ilgili alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçları karşılaştırılıp tartışılmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlar doğrultusunda önerilere yer verilmiştir.

#### 5.1. Sonuç ve Tartışma

İnsan kendisini ifade etmek ve anlatma ihtiyacını gidermek için yazılı ve sözlü dile başvurur. Bunu yaparken kullandığı dilin gramer ve içerik özelliklerine uymak zorundadır. Çünkü her dil kendi tabiatı içinde kendine has birtakım özellikler barındırır. Bu özellikler tam manasıyla öğrenilmemişse duygu ve düşüncelerin istenilen düzeyde ifade edilmesi, sözcük ve cümlelerin doğru biçimde yazılması ve gramer kurallarına uygun anlamlı yapıların oluşturulması gerek ana dilinde gerekse yabancı dilde çok zor olmaktadır. Yazılı ifadenin açık, doğru ve anlaşılır olması öğrencilere yazılı anlatımın doğru şekilde kazandırılmasıyla doğru orantılıdır. Yazım kuralları, yazılı olarak ifade edilecek duygu düşünce vb. durumların doğru bir şekilde yazıya geçirilmesini sağlamak için oluşturulmuştur. Yazılı anlatım bireyin sahip olduğu dil becerisini ve düzeyini göstermesi yönüyle de büyük öneme sahiptir.

Ana dili eğitiminde olduğu gibi yabancı dil eğitiminde de yazılı anlatım diğer becerilere göre daha çok zorlanılan ve öğrencilerin çekindiği bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrenciler, yabancı dil öğreniminde daha çok dilin anlama ve konuşma boyutuna odaklanmaktadır. Başka bir ifadeyle yazılı olarak verilen metinleri ya da konuşulan söylemleri anlamaya ve sözlü olarak kendilerini ifade etmeye öncelik verirler. Duygu ve düşüncelerini yazılı olarak ifade etme boyutunda ise çok fazla güçlük yaşamaktadırlar. Oysa yabancı dil öğreniminde yazılı anlatım, öğrenme sürecinin her boyutunda (ders süreci, değerlendirme süreci) çok fazla başvurulan bir beceri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu yönüyle düşünüldüğünde yazılı anlatımın yabancı dil öğrenim sürecinde kilit rol oynadığı daha iyi anlaşılmaktadır. Zira bir dili iyi bir şekilde öğrenmiş olmak, yazılı ve sözlü olarak

kendini iyi bir şekilde ifade etmeyi gerekli kılmaktadır. O hâlde öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenme sürecinde başarılı bir yaşantı geçirmeleri için yazılı anlatımlarını Türkçenin yazım kurallarına uygun şekilde geliştirmeleri gerekmektedir. Öğrencilerin yazılı anlatıma gerekli hassasiyeti göstermemesi ya da düşüncelerini yazılı olarak ifade etmekte zorluk yaşamaları öğreticileri geleneksel metotlardan farklı yeni yöntem ve teknik arayışı içine sokmuştur. Özellikle Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde öğrencilerin yaş, cinsiyet, değer, uyruk vb. özellikleri dikkate alınmak suretiyle uygun yöntem-teknik belirlenmeli ve bu doğrultuda yazma etkinlikleri planlanmalıdır. Bu gerekçelerden dolayı eğitim sürecinden en üst düzeyde verim sağlanabilmesi adına yeni yöntem ve teknikler denenmeye başlanmıştır. Aksiyon araştırmasına da belirlenen problemlere yaklaşımı ve doğasında problemlerin çözümüne yönelik etkin bir süreci barındırmasından dolayı son yıllarda dil becerilerinin geliştirilmesinde de yoğun ilgi gösterilmektedir.

Bu Araştırmada, aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerle yabancı uyruklu öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ulaşılan sonuçlar aşağıda iki başlıkta ele alınmıştır:

#### ***Aksiyon Araştırması Çerçevesinde Yürütülen Etkinliklerin Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Yazma Becerilerini Geliştirmeye Katkısına Ait Sonuçlar***

Araştırma problemi kapsamında öğrencilere uygulanan dört değerlendirme sonucu dikkate alınarak öğrencilerin yazılı anlatım başarıları ölçülmüştür. Birinci değerlendirmede “Kağıt ve sayfa düzenine dikkat eder”, “Okunaklı ve işlek bir yazı kullanır”, “Büyük harfleri doğru biçimde kullanır” kazanımları ölçüt alınmış ve bu üç kazanım 20 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre; Ö1 %60, Ö2 %50, Ö3 %60, Ö4 % 45, Ö5 % 70, Ö6 % 40 ve Ö7 ise % 50 başarı göstermiştir. Bu başarı oranlarına göre grubun en başarılısı Ö5, en az başarı göstereni ise Ö6 olmuştur. Değerlendirme sonuçlarına bakıldığında grubun ortalama %54'lük bir başarı gösterdiği tespit edilmiştir. İkinci değerlendirmede geçmiş kazanımlara ek olarak “Özel isimlere ait yazım kurallarına uyar”, “Sesbilgisi kurallarına uyar” kazanımları da ölçüt alınmış ve bu kazanımlar 40 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre; Ö1 %55, Ö2 %47,5, Ö3%52,5, Ö4 %42,5, Ö5 %65, Ö6 %35 ve Ö7 ise %50 başarı göstermiştir. İkinci değerlendirme sonuçlarına göre grubun en başarılısı Ö5, en az başarı göstereni ise Ö6 olmuştur. Değerlendirme sonuçlarına bakıldığında grubun ortalama %50'lik bir başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Üçüncü değerlendirmede geçmiş kazanımlara ek olarak “Cümleleri kurallı ve anlamlı

*biçimde kurar*”, “*Nokta ve virgüli doğru biçimde kullanır*”, “*Birleşik fiillerin yazım kurallarına uyar*” kazanımları da ölçüt alınmış ve bu kazanımlar 75 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre; Ö1 %60, Ö2 %53, Ö3%60, Ö4 %49,5, Ö5 %72,5, Ö6 %44, Ö7 ise %57 başarı göstermiştir. Üçüncü değerlendirme sonuçlarına göre grubun en başarılısı Ö5, en az başarı göstereni ise Ö6 olmuştur. Değerlendirme sonuçlarına bakıldığında grubunun ise ortalama %57’lik bir başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Dördüncü değerlendirmede geçmiş kazanımlara ek olarak “*Sözcükleri doğru yerde ve anlamda kullanır*”, “*Sözcükler, Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan kullanır*”, “*Yazılı anlatımda sözcük tekrardan kaçınır*”, “*Olay ve bilgiler doğru biçimde sıraya koyar*” kazanımları da ölçüt alınmış ve bu kazanımlar 100 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Değerlendirme sonuçlarına göre; Ö1 %70, Ö2 %61, Ö3%69, Ö4 %58, Ö5 %80, Ö6 %54, Ö7 ise %66 başarı göstermiştir. Daha önceki değerlendirme sonuçlarında olduğu gibi grubun en başarılısı Ö5, en az başarı göstereni ise Ö6 olmuştur. Değerlendirme sonuçlarına bakıldığında grubunun ise ortalama %66’lık bir başarı gösterdiği tespit edilmiştir. Uygulama sürecine ait değerlendirme sonuçlarına bakıldığında grubun en başarılı öğrencisi Ö5, en az başarı göstereni ise Ö6 olmuştur. Öğretmen günlüğünde yer alan notlara göre Ö6’nın verilen ödevleri en az yapan, hikâye kitaplarını en az okuyan ve ayrıca dönüt-düzeltilmeleri en az önemseyen öğrenci konumunda olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Buradan Ö6’nın istenilen seviyede başarı gösterememesinin ardında isteksizlik, görevleri yerine getirmeme ve önem vermeme gibi özelliklerinin olduğu anlaşılmaktadır.

Değerlendirme sonuçlarına göre öğrencilerin en fazla “*Ses bilgisi kurallarına uyar*” kazanımında zorlandığı tespit edilmiştir. Azerbaycan Türkçesinde bazı seslerin telaffuzunun Türkiye Türkçesinden farklı olması ve sözcüklerin yazımı ile sözcüklere getirilen eklerin özellikle kalınlık-incelik bakımından farklılık göstermesinin öğrencilerin bu kazanımı kavrama noktasında sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Öğrencilerin bazı kazanımları öğrenme konusunda zayıf kaldıkları gözükse de netice olarak aksiyon araştırmasının öğrencilerin Türkçe yazma eğitimine katkı sağladığı tespit edilmiştir.

Alanyazından hareketle, aksiyon araştırmasının ana dilde yazma eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmaların yapıldığı ancak aksiyon araştırmasının yabancı dil olarak Türkçe yazma eğitiminde kullanımına ilişkin araştırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Yapılan araştırmalar daha çok Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen çeşitli uluslara ait bireylerin yazılı anlatımlarındaki hataları tespit etmeye yöneliktir. Yapılan araştırmalara bakıldığında ana dili eğitimindeki yazılı anlatım hataları ile araştırma kapsamında

geliştirilmesi amaçlanan yazılı anlatım hataları benzerlikler göstermektedir. İlgili araştırma sonuçları ile araştırmada ulaşılan sonuçlar karşılaştırıldığında;

Tunçel (2013), yabancı dil olarak Türkçe (YDT) başlangıç seviyesi öğrencilerinin yazım yanlışlarını tespit etmeye yönelik araştırmasında, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi TÖMER'e gelerek bir ay boyunca yabancı dil olarak temel seviye Türkçe dersi alan 8 Belaruslu öğrencinin yazılı anlatımlarında yaptıkları hatalar üzerinde durmuştur. Yapılan incelemeler sonucunda öğrencilerin, büyük ünlü uyumunun kullanımı, ünsüz benzeşmesi, iyelik, hâl, soru, kip, ilgi ve çoğul eklerinin yazımında hata yaptıkları saptanmıştır. Ayrıca, İnan (2014)'ın Türkçe öğrenen İranlıların yazılı anlatımlarında yaptıkları yanlışların nedenlerini belirlemeye ve çözüm önerileri getirmeye yönelik araştırması ise, 2012-2013 bahar dönemi Tahran Yunus Emre Türk Kültür Merkezinde öğrenim gören B2 düzeyindeki 71 öğrencinin yazılı anlatımlarının Keshavarz (2012)'in yanlış analizi tasnifine göre değerlendirilmesinden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre yabancı dil olarak Türkçe öğrenen İranlıların Türkçe yazılı anlatımlarında yazım, noktalama ve ses bilimsel, sözcük-anlamsal, biçim-söz dizimsel ve süreç temelli yanlışlar yaptıkları belirlenmiştir. Başoğul ve Can (2014) da Balkan ülkelerinden gelen ve Türkçeyi Türkiye'de yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı anlatım sırasında yaptıkları genel yazım ve dil bilgisi hatalarını belirlemeye yönelik araştırmalarında bulguları, dil bilgisi ve yazım hataları olarak tasnif etmiş ve öğrencilerin yaptıkları hatalardan örnekler vermişlerdir. Arslan ve Kılıcık (2015), yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunlarla ilgili araştırmalarında, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin gelişiminde karşılaşılan sorunları Bosna Hersekli öğrencilerin yazılı anlatım çalışmaları üzerinden belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırma kapsamında Bosna Hersek'te B2 seviyesinde çeşitli özel ve resmi kurumlarda Türkçe öğrenenlerden herhangi bir kritere tabi tutulmadan seçilen 15 öğrenci ile deney grubu oluşturulmuş ve yazma becerisini ölçmeye dayalı bir dizi ölçek geliştirilmiş ve bir dizi testler uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgulara göre öğrencilerin çoğunlukla Türkçedeki “ğ, ö, ı, ü, j” harflerinin yazımında sıklıkla sorun yaşadıkları belirlenmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin kelime hazinelerinin sınırlı olmasından dolayı paragraf oluşturmada ciddi problem yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Alanyazında benzer araştırma sonuçları araştırmanın sonuçları ile benzerlikler göstermektedir. Aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerle yabancı uyruklu

öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinin amaçlandığı araştırma bu yönüyle özgün değer taşımaktadır.

### ***Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüşleri***

Aksiyon araştırması sonunda öğrencilere “*Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu*” (USYÖGF) uygulanmıştır. Form ile elde edilen verilere dayanarak tüm öğrencilerin uygulama sürecine yönelik olumlu tutum takındığı tespit edilmiştir. Araştırma öncesinde uygulanan “*Öğrenci Görüşme Formu*” verileri ile süreç sonunda uygulanan “*Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formu*” verileri karşılaştırıldığında öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik görüşlerinde olumlu yönde değişim olduğu görülmektedir.

Örneğin sürecin başında grupta yazılı anlatıma karşı en fazla olumsuz tutum sergileyen Ö6 *Öğrenci Görüşme Formunda*, yazılı anlatıma çok fazla ihtiyaç duymadığını, sözlü anlatımın kendisine yeterli olacağını söylemiştir. Aynı öğrenci süreç sonunda uygulanan *Uygulama Sürecine Yönelik Öğrenci Görüş Formunda* şu ifadeleri kullanmıştır:

“...*Dersde hocayla beraber yazılı anlatım, kompozisyon, yazılı metin, mektup, hikaye, konu anlatım, anılar yazdık. Buraya geldiğim günden kendimde değişiklikler hissediyorum. İlk başta bu çalışmaya sıcak bakmıyordum. Ama şimdi eyiki katılmışım.*”

Bulgulardan hareketle, aksiyon araştırmasına yönelik öğrenci görüşlerinin olumlu olduğu ve öğrencilerin yazılı anlatıma daha sıcak bakmaya başladıkları görülmektedir.

## **5.2. Öneriler**

### ***Araştırma sonuçlarına yönelik öneriler***

- 1) Yabancı uyruklu öğrencilerin aksiyon araştırması çerçevesinde yürütülen etkinliklerle yazma becerileri geliştirilebilir.
- 2) Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yazma etkinliklerinin oyun havasında uygulanması etkili olmaktadır.
- 3) Yabancı uyruklu öğrencilere yönelik yazma etkinliklerinin ve uygulamadaki diğer materyallerin görsel olarak hazırlanması öğrenciyi güdüleme konusunda son derece etkili olmaktadır.
- 4) Yazma becerisine yönelik konularının öğrencilerin uyruklarına göre belirlenmesi öğrencilerin ilgisini daha fazla çekmektedir.



### ***İleriki çalışmalara yönelik öneriler***

- 1) Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yazma becerisine yönelik aksiyon araştırmasına başvurulmalıdır..
- 2) Öğrencilerin yazılı anlatıma yönelik olumsuz düşüncelerinin ortadan kaldırılabilmesi ve yazma eğitiminin verimli biçimde gerçekleştirilebilmesi için Türkçe öğretim merkezlerinde öğrenci özellikleri (yaş, uyruk, ilgi vb.) dikkate alınmalıdır.
- 3) Türkçe öğretim merkezlerinde okutulan ders kitaplarındaki yazma etkinliklerine ek olarak Türk Dili okutmanlarınca ulusların kültürlerine uygun yeni etkinlikler planlanmalıdır. (Örneğin, Arap öğrencilere yılbaşı kutlaması temalı yazma çalışmaları, Avrupalı bir öğrenciye de dinî bayramlarımıza yönelik yazma çalışması çok fazla cazip gelmeyebilir.)
- 4) Uygulanan aksiyon araştırması daha sonra yapılacak çalışmalarda öğrenci sayısı artırılarak daha uzun süreli olarak uygulandığında daha da verimli sonuçlar alınabilir.
- 5) Türkçe öğretim merkezleri ile üniversiteler iş birliği içinde yabancı uyruklu öğrencilerin problemlerine yönelik bilgi alışverişinde bulunabilir ve aksiyon süreçleri planlayabilir.
- 6) Ana dili eğitiminde sıklıkla kullanılmaya başlanan aksiyon araştırması deseni Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin önem kazandığı günümüzde de sıklıkla kullanılarak problemlere daha sağlıklı çözümler üretilebilir.

## KAYNAKÇA

AKSOY, N. (2003). Eylem Araştırması: Eğitimsel Uygulamaları İyileştirme ve Değiştirmede Kullanılacak Bir Yöntem. *Educational Administration in theory and Practice*, 36, 474-489.

AKTAŞ, Ş. ve GÜNDÜZ O. (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.

ALTUN, T., EKİZ, D., ODABAŞI, M. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Karşılaştıkları Okuma Güçlüklerine İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 80-101.

ALTUNBAY, M. (2012). Dil Öğreniminde ve Öğretiminde Tiyatronun Kullanımı ve Tiyatronun Temel Dil Becerilerine Katkısı. *Turkish Studies*, 7(4), 747-760.

ARICI, A. ve UNGAN, S. (2013). *Yazılı Anlatım El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

ARSLAN, M. (2012). Tarihi Süreçte Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi-Öğrenimi Çalışmaları, *KSÜ Sosyal Bilimler Dergisi / KSU Journal of Social Sciences*, 9(2), 167-188.

ARSLAN, M. ve KLICIC, E. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Becerisinin Gelişiminde Karşılaşılan Sorunlar: Bosna Hersek Örneği, *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 169-182.

BAŞOĞUL, D. ve CAN F. S. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler, *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 10, 100-119.

BİNYAZAR, A. ve ÖZDEMİR, A. (1998). *Yazma Öğretimi Yazma Sanatı*, İstanbul: Papirüs Yayıncılık.

BOZKURT, Ü. (2005). “Hikaye Haritası Yönteminin Okuduğunu Anlama Düzeyine Etkisi.” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

BRENDER, A. (1993), An Ethnographic Study o f Second-language Student Motivation for Attending Writing Center Tutorials. *Paper presented at the First National Writing Center Conference*, (New Orleans).

BÜYÜKİKİZ, K. (2013). *Türkçe Öğretimi El Kitabı Yabancılara Türkçe Öğretimi Bölümü*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

CASTELLO, B. M. (1993). *Strategies In The Written Composition Process: A Proposal For The Teaching-Learning Of Argumentative Text*. Universitat Autònoma De Barcelona.

COŞKUN, E. (2011). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim (Edt: Özbay). Yazma Eğitimi Bölümü*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

COŞKUN, E. (2011). *Yazma Eğitiminde Aşamalı Gelişim, (Ed. Murat Özbay), Yazma Eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

COŞKUN, İ. (2010). “İlköğretim 4. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazılı Anlatım Becerilerindeki Gelişimin Birbirini Etkileme Durumu”, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Doktora Tezi.

ÇAKIR, İ. (2010). Yazma Becerisinin Kazanılması Yabancı Dil Öğretiminde Neden Zordur? *Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28(1), 165-176.

ÇAKMAK, E. ve ALTUN, A. (2013). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim programında Medya Okuryazarlığı Eğitimi, *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 152-170.

DALAK, T. (2000). “La Creativite Et l’expression Ecrite Dans l’enseignement Do Français Language Etrangere”. Eskişehir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

DASH, D. P. (1999). Current Debates in Action Research. *Systemic Practice and Action Resarch*, 12(5), 457-492.

DEMİREL, Ö. (1993). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DEMİREL, Ö. (2002). *Türkçe Öğretimi*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

DERMAN, S. (2010). Yabancı Uyruklu Öğrencilerin Türkiye Türkçesi Öğreniminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 29, 227-247.

DURUKAFA, G. (1992). Cluster Metodu. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(8), 83-114.

EKİZ, D. (2004). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metodlarına Giriş*, Ankara: Anı Yayıncılık.

EKİZ, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.

FOWLER, W. (1989). **S. Progressive Writing Skills** , Thomas Nelson and Sons Ltd. Hong Kong.

FRIZLER, K. (1995). Re: Writing Helps Speaking. On-line: TESL-L.

GÖÇER, A. (2010). Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 178-195.

GÖÇER, A. (2013). *Yabancılara Türkçe Öğretimi El Kitabı, Türkiye’de Yabancılara Türkçe Öğretimi Bölümü*, Ankara: Grafiker Yayınları.

GÖĞÜŞ, B. (1978). *Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi*, Ankara: Gül Yayınları.

GÖKALP, G. ve GONCA A. (2001). Derslikten Günlük Yaşama Edebiyat Eğitimi. *Türkbilig, Türkoloji Araştırmaları*. I, 185-202.

GÖZÜKÜÇÜK, M. (2015). “Ana Dili Türkçe Olmayan İlkokul Birinci Sınıf öğrencilerinin İlkokuma Yazma Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar.” Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

GÜNDÜZ, O. (2009). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi-Konuşma Eğitimi. (Edt. Kırkkılıç ve Akyol)*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

GÜNEŞ, F. (2007). *Türkçe Öğretimi ve Zihinsel Yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNEŞ, F. (2013). *Türkçe Öğretimi: Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

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

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

HARMER, J. (2004). *Teach Writing*. England: Longman.

HARMER, J. (2007). *How to Teach English*. England: Pearson Education Limited.

HARRIS, M. (1986). *Teaching one-to-one: The writing conference*. Urbana IL: National Council of Teachers of English.

HILL, L. (1971). *A. Picture Composition Book*. Longman. Longman Group Ltd., London.

HYLAND, K. (2008). *Second Language Writing*. New York: Cambridge University Press.

İNAL, S. (2006). İngilizce Yazılı Anlatım Dersinin Sorunları Üzerine Bir İnceleme, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(2), 175-188.

İNAN, K. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen İranlıların Yazılı Anlatımlarının Hata Analizi Bakımından Değerlendirilmesi, *Turkish Studies- International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish Or Turkic*, 9(9), 619-649.

İŞCAN, A. (2011). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Önemi, *Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 29-36.

JENKINSON, R. (1993). Y. The intersection of gender and culture in the teaching of writing. *College Teaching*. 41(1), 19.

KALDIRIM, A. (2014). “6+1 Analitik Yazma ve Değerlendirme Modelinin Ortaokul Altıncı Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerilerine Etkisi”, Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

KARADAĞ, Ö. ve MADEN, S. (2013). *Yazma Eğitimi, Türkçe Öğretimi El Kitabı Bölümü (Edt: Güzel ve Karatay)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

KARASAR, N. (1999). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

KARATAY, H. (2011). *Yazma Eğitimi: Süreç Temelli Yazma Modelleri: Planlı Yazma ve Değerlendirme. (Ed. Murat Özbay)*, Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

KILINÇ, A. ve POTUR, Ö. (2014). Eleştirel Okuryazarlıkla İlişkilendirilmiş Türkçe Dersleriyle İlgili Öğrenci Algı ve Görüşleri, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 27(11), 317-336.

KIZILASLAN, İ. (2010). Yabancı Dil Öğretmen Yetiştirme Sürecinde Kültürlerarasılık. *Milli Eğitim Dergisi*, 185, 81-89.

KORKMAZ, Z. (2007). *Grammer Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.

KUZU, A. (2009). Öğretmen Yetiştirme ve Mesleki Gelişimde Eylem Araştırması, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 425-433.

MADEN, A. (2013). “Aktif Öğrenme Tekniklerinin İlköğretim 6. Sınıf Öğrencilerinin Yazım ve Noktalama Kuralları Başarısı ve Derse Karşı Tutumlarına Etkisi”, Atatürk Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.

MADEN, S. ve DURUKAN, E. (2011). *Temel Dil Becerilerinin Eğitiminde Yaşanan Sorunlar*, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

MADEN, S., DİNCEL, Ö. ve MADEN, A. (2015). Türkçeyi Yabancı Dil Olarak Öğrenenlerin Yazma Kaygıları, *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(2), 748-769.

MCNIFF, J. (2001). *Action Research the Professional Learning of Teachers. A paper presented at the Qattan Foundation, Palestine, January.*

Milli Eğitim Bakanlığı ‘MEB’ (2006). *İlköğretim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.

MYERS, S. (1997). *Teaching Writing as a Process and Teaching Sentence-Level Syntax: Reformulation as ESL Composition Feedback TESL-EJ*, 2(4), <http://www.Elt.journal.com> (Erişim tarihi: 10.12.2015).

NEWSON, D. (1995). *Re:Writing Helps Speaking*, TESL-L.

O’BRIEN, R. (2003). *An Overview of the Methodological Approach of Action Research*, <http://web.net/robrien/papers/arfinal.html>.

OCAK, G. (2004). İlköğretim Okulu 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Anlama Düzeyine Videonun Etkisi. *İlköğretim-online*, 3(2), 19-25.

OZİL, Ş. (1991). *Dil ve Kültür, Çağdaş Kültürümüz Olgular ve Sorunlar İçinde*, İstanbul: Cem Yayınevi.

ÖZBAY, M. (2002). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretimi, *Türk Dili*, 602, 112-120.

ÖZBAY, M. (2007). *Türkçe Özel Öğretim Yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZBAY, M. (2013). *Türkçe Öğretimi Üzerine Araştırma ve İncelemeler*. Ankara: Öncü Kitap.

ÖZDEMİR, E. (2012). *Anlatım Sanatı*. Ankara: Bilgi Yayınevi.

RADZIEMSKI, M. (1995). “C. New Tools, New Look: Word Processing To Support Writing Strategies In Post-Secondary Composition Classes” (Basılmamış doktora tezi) Arizona State University.

RAIMES, A. (1983). *Tecniques in Teaching Writing*. Oxford: Oxford University Press,

RAIMES, A. (1992). *Exploring Through Writing, A process Approach to ESL Composition, Second Edition*, St. Martin's Press, New York.

SEVER, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

SELVİKAVAK, E. (2006). “Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama.” Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

SEVER, S. (2000). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

SİDEKLİ, S. (2010). “İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuma ve Anlama Becerilerini Geliştirme (Eylem Araştırması)”, Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

ŞİMŞEK, H. ve YILDIRIM, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- TANRIÖĞEN, A. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- TEMUR, T. (2004). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Beceri Düzeyleri İle Okul Başarıları Arasındaki İlişki, *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı Bildirileri*. Malatya.
- TİRYAKİ, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(1), 38-44.
- TOK, M. (2013). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Akademik Yazma İhtiyacı, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 1-25.
- TOK, M. (2013). Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Yazma Çalışmalarının Değerlendirilmesi, *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(1), 249-279.
- TOK, M. ve GÖNÜLAL, M. (2014). 8. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Taslakları Aracılığıyla Metin Tutarlılıklarının Sağlanması: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies*, 9(6), 1005-10021.
- TUNÇEL, H. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe (YDT) Başlangıç Seviyesi Öğrencilerinin Yazım Yanlıları, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 729-745.
- TÜM, G. (2015). Yabancılara Türkçe Öğretimine Yeni Başlayanlar İçin Yazma Becerileri Üzerine Bir Çalışma, *International Journal of Language's Education and Teaching*, 1111-1124.
- TÜZEL, S. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Çok Katmanlı Okuryazarlık Öğretimine İlişkin Görüşleri, *Journal of Theory and Practice in Education*, 9(2), 133-151.
- TÜZEL, S. ve TOK, M. (2013). Öğretmen Adaylarının Dijital Yazma Deneyimlerinin İncelenmesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 6(15), 577-596.
- UNGAN, S. (2007). Yazma Becerisinin Geliştirilmesi ve Önemi, *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(2), 461-472.
- UZUNER, G. F. (2014). "Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerisinin Aksiyon Araştırması Aracılığıyla Geliştirilmesi", Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.



UZUNER, Y. (2005). Baş Makale: Özel Eğitimden Örneklerle Eylem Araştırmaları, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*, 6(2), 1-12.

UZUNER, Y. ve ANAY, M. Ö. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*, Ankara: Anı Yayıncılık.

ÜNSAL, G. (2008). Yazma Öğretimi, *Dil Dergisi*, 142, 46-60.

ÜNSAL, G. (2008). Yazma Öğretimi. *Dil Dergisi*, 142, 46-60.

YALÇIN, G. Ü. (1997). Beyin-Dil İlişkisi ve Bunun Yazma Becerilerine Yansımaları. *4. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildirileri 2*, 372-385, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

YALINKILIÇ, K. (2007). Türkçe Öğretmen Adaylarının Okumaya İlişkin Tutum ve Görüşleri. *Uluslar Arası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 225-241.

YILDIRIM, A. ve ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YILDIZ, M. (2013). Yazma Güçlüğü (Disgrafi) Olan Bir İlkokul İkinci sınıf Öğrencisinin El Yazısı Okunaklılığının Geliştirilmesi: Eylem Araştırması. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 281-310.

YILMAZ, F. (2014). Yeni Hitit Yabancılar İçin Türkçe 2 Ders Kitabı Yazma Etkinlikleri Üzerine Bir İnceleme, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 2, 37-48.

YÜCE, S. (2005). İletişim ve Dil: Yöntemler, Avrupa Dil Potföyü, Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi, *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1(1), 81-88.

[http://www.turkcede.org/images/makaleler\\_pdf/YTO/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminde-ileri-duzeydeki-ogrencilerin-paragraf-yazma-becerisini-gelistirme-uzerine-bir-uygulama](http://www.turkcede.org/images/makaleler_pdf/YTO/turkcenin-yabanci-dil-olarak-ogretiminde-ileri-duzeydeki-ogrencilerin-paragraf-yazma-becerisini-gelistirme-uzerine-bir-uygulama) (Erişim tarihi: 10.09. 2015)

[https://www.telc.net/fileadmin/user\\_upload/Publikationen/Diller\\_iain\\_Avrupa\\_Ortak\\_oneriler\\_AEeraevesi.pdf](https://www.telc.net/fileadmin/user_upload/Publikationen/Diller_iain_Avrupa_Ortak_oneriler_AEeraevesi.pdf) (Erişim tarihi:16.10.2015)

## EKLER

### EK 1:

<b>YAZILI ANLATIM DEĞERLENDİRME FORMU</b>			
<b>Ad:</b> .....			
<b>Soyad:</b> .....			
<b>Uyruk:</b> .....			
<b>Cinsiyet:</b> Bay ( ) Bayan ( )			
<b>MADDELER</b>		<b>Verilmesi gereken puan</b>	<b>Öğretmenin verdiği puan</b>
1	Yazarken kâğıt ve sayfa düzenine dikkat edilmiştir.	5	
2	Okunaklı ve işlek bir yazı kullanılmıştır.	5	
3	Büyük harfler doğru biçimde kullanılmıştır.	10	
4	Özel isimlere ait yazım kurallarına uyulmuştur.	10	
5	Sesbilgisi kurallarına uyulmuştur. (Ünsüz yumuşaması, ünsüz benzeşmesi)	10	
6	Cümleler kurallı ve anlamlı şekilde oluşturulmuştur.	10	
7	Nokta ve virgül doğru biçimde kullanılmıştır.	5	
8	Birleşik fiillerin yazım kurallarına uyulmuştur.	10	
9	Sözcükler, doğru yerde ve anlamda kullanılmıştır.	10	
10	Sözcükler, Türkiye Türkçesi söz varlığı içinde yer alanlardan seçilmiştir.	10	
11	Yazılı anlatımda sözcük tekrarı kaçınılmıştır.	5	
12	Olay ve bilgiler doğru biçimde sıraya koyulmuştur.	10	

EK 2:

<b>ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU</b>	
<b>Kişisel Bilgiler:</b>	
Ad:.....	
Soyad:.....	
Uyruk:.....	
Cinsiyet:	Bay ( ) Bayan ( )
<b>Kişiyeye Ait Ek Bilgiler:</b>	
<b>Veli Bilgileri:</b>	
<b>Yazılı Anlatımına Yönelik Bilgiler:</b>	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
<b>Görüşme Özeti ve Değerlendirme:</b>	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	
.....	



EK 4:

## ÖZEL İSİMLERİN YAZIMINA AİT İLKE VE KURALLAR

### 1. Kişi ad ve soyadları ile unvan adları büyük harfle başlar.

Mustafa, Kemal, Orhan, Mehmet...

Selim Bayraktaroğlu, Muhsin Yazıcıoğlu...

Şah İsmail, Sultan Abdülhamid...

Şakir Bey, Zehra Hanım...

Doktor Ahmet, Avukat Sinan Bayraktar, Profesör Doktor Murat Özbay

### 2. Din ve dil adları büyük harfle başlar.

Müslüman, Hıristiyan, Musevi

Türkçe, Arapça, Rusça, İngilizce

### 3. Yer adları (ülke, şehir, ilçe, mahalle, cadde, sokak vb.)

Türkiye, Azerbaycan, Rusya, İngiltere...

Giresun, Samsun, Ordu, Ankara...

Bulancak, Tirebolu, Beşiktaş...

Yunus Emre Mahallesi, Yaşar Doğu Mahallesi...

Orhan Yılmaz Caddesi, Sümbül Efendi Caddesi...

Gazi Sokağı, Haydar Paşa Sokağı...

### 4. Resmi kuruluş adlarının her sözcüğü büyük harfle başlar.

Milli Eğitim Bakanlığı

Samsun Fen Lisesi

Giresun Üniversitesi

**Not: Özel isimlere gelen çoğul eki ile yapım ekleri kesme işareti ile ayrılmaz.**

Azerbaycanlı (Doğru)

Azerbaycan'lı (Yanlış)

Azerbaycanlılar (Doğru)

Azerbaycanlı'lar (Yanlış)

**EK 5:**

## **SEVGİLİ ARKADAŞIM**

Aşağıdaki metni yazım yanlışlarını bularak boşluğa yeniden yazınız. (Özel isimlerin yazımına dikkat ediniz)

### **Okul arkadaşları**

Mehmet, türk, Maria ise ingilizdir. Mehmet ile Maria üniversitede tanışmıştır. Şimdi ikisi de Giresun üniversitesi tıp fakültesinde okuyor. Mehmet müslüman, Maria ise hıristiyandır. Fakat ikisi çok iyi arkadaştır. Mehmet ile Maria boş zamanlarını birlikte geçirirler. Bazen Trabzona ve Samsuna gezmeye de giderler. Samsuna her gidişlerinde kitapçı Ahmet efendiye uğrarlar. Çiftlik caddesinde bulunan kitapçı Samsunun en eski kitapçısıdır. Oradan okumak için kitap alırlar. Çünkü her ikisi de okumayı çok severler.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

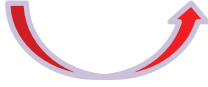
.....

## ÜNSÜZ YUMUŞAMASI (DEĞİŞİMİ) İLKE VE KURALLARI

Türkçede “-p, -ç, -t, -k” ünsüz harfleri ile biten sözcükler ünlü ile başlayan bir ek aldıklarında bu ünsüz harfler “-b, -c, -d, -ğ” ünsüz harflerine dönüşürler.

.....p		ünlü		p=b
.....ç		ile		ç=c
.....t		başlayan		t=d
.....k		ek		k=ğ

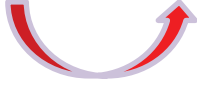
kitap-ı = kitabı



çorap-a = çoraba



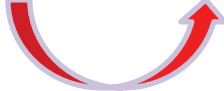
ağaç-ı = ağacı



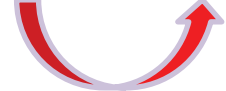
kılıç-a = kılıca



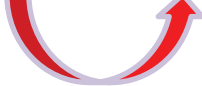
umut-u = umudu



senet-e = senede



ayak-ı = ayağı



sokak-a = sokağa



EK 7:

## ÜNSÜZ YUMUŞAMASINA UĞRAMAYAN KURAL DIŞI (İSTİSNAİ) SÖZCÜKLER

Tek heceli sözcüklerde ve yabancı dillerden geçen kimi sözcüklerde bu kural aranmaz.

Özel isimlerde ünsüz yumuşaması kuralı olmaz.

TEK HECELİLER	İKİ HECELİLER	ÜÇ HECELİLER	DÖRT HECELİLER
iç, et, üç, ip, kırk, top, taç, sert, saç, aşk, kaç? kart, zevk, çek, kat, kök, semt, kip, kök, fark, şart, park, Türk...	gayret, sepet, millet, şefkat, hasret, nefret, hukuk, başkent, dikkat, devlet, fiyat, pilot, şirket, turist, birkaç, asfalt, rahat, şöhret, hizmet, davet, paket, merak, sohbet, ücret, market, cennet, tişört, basit, sanat, bilet, hattat, niyet, kanıt, saat...	sandalet, milliyet, bisiklet, seyahat, ziyaret, lunapark, ihracat, internet, mülakat, memleket, hareket, harekat, tabiat, astronot, cinayet, vasiyet...	medeniyet, faaliyet, mezuniyet, olimpiyat, edebiyat, cumhuriyet, mezuniyet...
iç-i = içi et-e = ete top-u = topu	sepet-e = sepete millet-i = milleti kanıt-ı = kanıtı	milliyet-i = milliyeti ziyaret-e = ziyarete tabiat-ı = tabiatı	mezuniyet-e = mezuniyete cumhuriyet-i = cumhuriyeti edebiyat-ı = edebiyatı
Zonguldak'ı gittim. Sinop'u çok beğendim.	Bayburt'u çok seviyorum. Tokat'ı gezdik.	İzmit'in doğası çok güzeldir. Uşak'a otobüsle gittim.	



EK 8:

## ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıdaki boşlukları tamamlayınız. (Ünsüz yumuşamasına dikkat ediniz.)

Cep	Ceketinin ce..... yırtılmış.
Ağaç	Ağa..... gölgesinde dinlendik.
Ayak	Aya..... çivi batınca canı çok yandı.
Parmak	Bıçak parma..... kesti.
Kilit	Kapının kili..... açamayınca kapıyı kırdılar.
Sebep	Ölüm sebe..... henüz anlayamadı.
Türk	Tanrı Tür..... korusun diye dua etti.
Sokak	Kimse soka..... çıkmaya cesaret edemedi.
Umut	Umu..... hiç kaybetmedi.
Tuzluk	Tuzlu..... tuz koydum.
Ekme	Ekme..... reçel sürdü.
Kart	Kredi kar..... alınca hemen alışverişe gitti.
Kök	Sözcüklerin kö..... buldu.
Et	Kurban bayramında e..... komşularına dağıttı.
Sepet	Yumurtaları sepe..... koydu.
Millet	Köylü mille..... efendisidir.
İnternet	Faturayı ödemeyince interne..... kesmişler.
Mezuniyet	Kardeşinin mezuniye..... gitti.
Dolap / kapak	dola..... kapa..... açık kalmış.
Ziyaret	Babamı ziyare..... gittim.
İzmit	İlk tayini İzmi..... çıktı.

EK 9:

## ÜNSÜZ BENZEŞMESİ (SERTLEŞMESİ)

Türkçede “f, s, t, k, ç, ş, h, p” ünsüzleri ile biten bir sözcüğe “c, d, g” ünsüzleri ile başlayan bir ek geldiğinde;

“c” ünsüzü “ç” ünsüzüne

“d” ünsüzü “t” ünsüzüne

“g” ünsüzü “k” ünsüzüne dönüşür.

f ı s t ı k ç ı ş a h a p + c d g = c=ç / d=t / g=k

sınıf-**dan** = sınıf**tan**



otobüs-**de** = otobüs**te**



mart-**da** = mart**ta**



balık-**cı** = balık**çı**



maç-**dan** = maç**tan**



baş-**dan** = baş**tan**



sabah-**cı** = sabah**çı**



çöp-**cü** = çöp**çü**



## ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıdaki cümlelerde geçen yazım yanlışlarını bulup altına cümlenin doğrusunu yazınız. (Ünsüz benzeşmesine dikkat ediniz.)

1. Arkadaşıyla birlikte kebabçıya gittiler.

.....

2. Ayakda durmaktan akları şişti.

.....

3. Yurtdan çıkıp okula geldi.

.....

4. Kitapdaki bütün ödevlerini yaptı.

.....

5. Merdivenlerden yavaşca üst kata çıktı.

.....

6. Maçdan sonra hemen eve geldi.

.....

7. Marketten ekmek ve gazete aldı.

.....

8. Kayıkçılar oltalarını denize atdı.

.....

9. Sabahdan beri hiçbir şey yemedi.

.....

10. Ağaçdaki kuşlara taş attı.

.....

11. Silahdaki mermi çocuğa isabet etdi.

.....

12. Futbolcular kampdan sonra izne çıktılar.

.....

## ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıda karışık olarak verilen sözcüklerden anlamlı ve kurallı cümleler

oluşturunuz.

1. ödevini / yapar / olarak / düzenli / Zeynep / her gün

.....

2. Ali / oynadı / futbol / ile / kardeşi / halı sahada

.....

3. fırçalarım / önce / yatmadan / dişlerimi / gece / her

.....

4. sever / tarihi / Olcay / roman / okumayı / çok

.....

5. Azerbaycan / ülkedir / bakımından / doğalgaz / zengin / bir

.....

6. kardeşimi / aydır / altı / için / özledim / görmediğim / çok

.....

7. ekmek / manavdan / patates / fırından / aldım / gittim / ve / eve

.....

8. dersini / sıkılmam / hiç / fen bilgisi / dinlerim

.....

9. mantıdır / Ahıska / yemeği / Türklerinin yemeği / ünlü / en

.....

10. Türkiye'ye / için / geldim / olmak / doktor / gelecekte / bir / iyi

.....

## ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıdaki diyalogu uygun sözcükler kullanarak tamamlayınız.

Ali: Merhaba !

Zeynep: .....!

Ali: Günaydın Zeynep .....!

Zeynep: Teşekkür ederim iyiyim.....?

Ali: Teşekkür ederim. Ben de iyiyim.

Zeynep: Yarınki sınava .....?

Ali: Evet .....çalıştım. Ya sen .....?

Zeynep: ..... ama ..... anlamadım.

Ali: Anlamadığın ..... sana .....

Zeynep: Çok mutlu ..... gerçekten.

Ali: Tamam o zaman. Yarın kütüphanede .....

Zeynep: ..... görüşürüz.

Ali: Şimdilik ..... dersler.

Zeynep: ..... sana da .....

## ÇALIŞMA KÂĞIDI

Aşağıdaki bulmacayı ipuçlarından yararlanarak uygun şekilde doldurunuz. Bulduğunuz her sözcüğü cümle içinde kullanınız.

1									İ
2									T
3									K
4									K
5									İ
6									M
7									K
8									Z

### İpuçları:

1. Etinden, sütünden ve yününden faydalanılan hayvan. (inatçılığıyla bilinir. Örneğin; Arkadaşım .... gibi inatçı biridir.)

.....

2. Arabaları veya benzeri eşyaları suyun bir kıyısından öbür kıyısına geçirmeye yarayan gemi, araba vapuru.

.....

3. Kalem ucunu sivriltmek için kullanılır.

.....

4. Bir devlete vatandaşlık bağıyla bağlı olma durumu.(Afganistanlılara Afgan, Türkiyelilere Türk denilmesi vb.)

.....

5. Şehirlerde illerin en üst idari yöneticisi.

.....

6. Futbol müsabakalarının oynandığı yere verilen isim.

.....

7. Çay yapımında kullanılan, üst üste konulan ve genellikle iki parçadan oluşan metal eşya.

.....

8. Türklerde baharın gelişini simgeleyen bayram.

.....

EK 14:

**ÇALIŞMA KÂĞIDI**

Bulmacayı ipuçlarından yararlanarak uygun şekilde doldurunuz. Bulduğunuz her meslek ile ilgili görüşünüzü birer cümle ile anlatınız.

1							R		
2									V
3						I			
4		J							
5									I
6									S
7							O		
8									R
9					V				
10									T
11									M

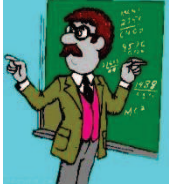
**İpuçları:**

1. Elbise diker.  
.....
2. Meyve ve sebze satar.  
.....
3. Ekmek yapar ve satar.  
.....
4. Kırsal kesimde güvenliği sağlar.  
.....
5. Hastalara ilaç satar.  
.....
6. Yaralı ve hastaları hastaneye taşır.  
.....
7. Uçak ve helikopter kullanır.  
.....
8. Araba sürer.  
.....
9. Mahkemede insanları savunur.  
.....
10. Uzay çalışmalarına katılan kişi. (Uzaya çıkan kişi)  
.....
11. Resim çizmeyi meslek edinen kişi.  
.....

EK 15:

## BANA MESLEĞİMİ ANLAT

Aşağıdaki görsellere ait meslekleri bulup mesleklere ait düşüncelerinizi yazınız.







## İŞARETİNİN KULLANILDIĞI YERLER

**1. Cümlelerin sonuna konur.**

Ahmet sinemaya gitti.

Hüseyin ders çalışıyor.

Kahveler çok şekerliydi.

**2. Bazı kısaltmaların sonuna konur.**

Doktor = Dr.

Profesör = Prof.

Cadde = Cad.

**3. Sayılardan sonra sıra bildirmek için konur. (-ıncı, -inci, -uncu, -üncü eklerini karşılar.)**

3. (üçüncü)

4. (dördüncü)

15. (on beşinci)

**4. Tarihlerin yazılışında gün, ay, yıl arasına konur.**

20.02.1986 yılında doğdu.

29.05.1453'te İstanbul fethedildi.

23.04.1920 dünya çocuklarının bayramıdır.

**5. Saat ve dakika gösteren sayıları birbirinden ayırmak için konur.**

Ders 08.30'da başlıyor.

Öğle yemeği 12.00'da veriliyor.

Maç 20.45'te bitti.

**6. Matematikte çarpma işareti yerine konur.**

4.5 = 20

## (,) VİRGÜL (,)

### İŞARETİNİN KULLANILDIĞI YERLER

1. Arka arkaya kullanılan eş görevli sözcük ve sözcük gruplarının arasına konur.

Annem pazardan elma, armut, kiraz aldı.

2. Sıralı cümleleri birbirinden ayırmak için kullanılır.

Sabah erkenden kalktım, elimi yüzümü yıkadım, okula gittim.

3. Herhangi bir sözcüğün, kendisinden sonra gelen sözcüğü belirtmediğini, onun tamlayanı olmadığını göstermek için kullanılır.

Genç, adamı karşıya geçirdi.

4. Hitap ifadelerinden sonra kullanılır.

Sevgili Anneciğim, seni çok özledim.

5. Özne yerine kullanılan “bu, şu, o” gibi zamirlerinden sonra kullanılır.

Bu, benim için çok önemli bir konudur.

6. Tırnak içinde yazılmayan alıntı cümlelerden sonra kullanılır.

Ankara’dan yarın döneceğim, dedi.

7. Konuşma çizgisinden sonraki alıntı cümlesinin bitimine konur.

- Yarın derse gitmiyor musunuz, diye sordu.

EK 18:

AD:

TARİH:

SOYAD:

## NOKTA MIYIM?

## VİRGÜL MÜ?

Aşağıdaki metinde parantez içlerini uygun noktalama işareti ile doldurunuz.



Annem( ) babam( ) kardeşim ve ben bayram için babaannemlere köye gidecektik. Sabah olunca erkenden uyandım( ) elimi yüzümü yıkadım( ) kahvaltı için mutfığa geçtim. Kardeşim sevincinden annemin boynuna sarılıp “Canım anneciğim( ) seni çok seviyorum” dedi. Uzun zamandır köye gitmiyorduk. Bu( ) hepimize çok iyi gelecekti. Köye gidince kardeşimle derede yüzecek( ) balık tutacak( ) doyasıya eğlenecektik. 8( )30’da yola çıkacaktık. Çabucak kahvaltımızı yaptık( ) Annem ve babam 4( ) kattan eşyalarımızı arabaya indirdiler. Yolculuk için artık her şey hazırды. Arabaya binip tam hareket ederken arkamızdan komşumuz Zehra Teyze:  
-Güle güle gidin( ) diye seslendi.



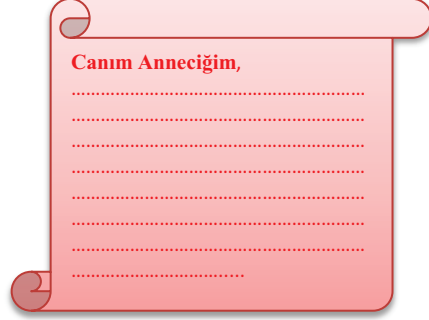
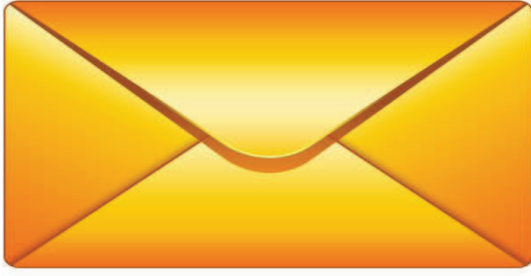
EK 20:

AD:

SOYAD:

TARİH:

## CANIM ANNECİĞİM



Haydi, arkadaşlar annemize güzel bir mektup yazalım ve postacıya verip annemize yollayalım. (Kompozisyon ve yazım kurallarına dikkat ediniz.)

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ÜVEY ANNEM



Aşağıda yarım bırakılmış hikâyeyi tamamlayınız. (Kompozisyon ve yazım kurallarına dikkat ediniz.)

Hava iyice kararmaya başlamıştı. Ali küçük kardeşi ile birlikte odun toplamak için evden bir hayli uzaklaşmıştı. Evin yakınlarında pazara götürüp satabilecekleri kadar odun bulamamışlardı. Eğer odun satıp eve para götürmezlerse akşam üvey anneleri onlara kızacak, babaları da evde olmadığı için belki de yemek bile vermeyecekti.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

## ÖZ GEÇMİŞ

1986 yılı Şubat ayında Samsun'un Kavak ilçesinde doğdu. İlk ve ortaöğrenimini Kavak'ta tamamladı. 2005 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Ordu Fen Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünü kazandı. 2009 yılında aynı bölümden başarıyla mezun oldu. 2014 yılında Giresun Üniversitesi'nde yüksek lisans öğrenimine başladı. Yüksek lisans eğitimini Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında sürdürmektedir.

Orta seviyede bilgisayar kullanmaktadır. Yabancı dili İngilizce'dir. Türkçe eğitimi alanında kendisini geliştirmek için bilimsel çalışmalarını sürdürmektedir. Yayımlanmış ve yayımlanma sürecinde olan makalelerinin yanı sıra bilimsel araştırma projeleri ve kitap çalışmaları bulunmaktadır.

### **Adres:**

Nizamiye Mahallesi Orhan Yılmaz Caddesi No:31/3  
Merkez/GİRESUN